DOCUMENT RESUME

ED 451 720 FL 026 659

AUTHOR Bregy, Anne-Lore; Brohy, Claudine; Fuchs, Gaby
TITLE Experience d'apprentissage bilingue precoce: Resultats des eleves de Monthey et de Sion a la fin de la 2e Anee Primaire, Annee 1998/99 (Experience of Preschool Bilingual Education: Results from Students in Monthey and Sion at the End of Second Grade, 1998/99 Year).
INSTITUTION French Inst. for Research and Educational Documentation, Neuchatel (Switzerland).
PUB DATE 2000-03-00
NOTE 54p.; Abstracts are provided in French, German, Italian, and English.
AVAILABLE FROM IRDP, Faubourg de l'Hopital 43, Case Postal 54, CH-2007 Neuchatel 7, Switzerland (CHF. 5.90). Tel: 41-0-32-889-86-14; Fax: 41-0-32-889-69-71; Web site: http://www.irdp.ch.
PUB TYPE Reports - Research (143)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Bilingual Education Programs; Communicative Competence (Languages); Foreign Countries; French; *German; *Kindergarten; Language Proficiency; Participant Observation; Primary Education; Questionnaires; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Student Attitudes; Student Motivation
IDENTIFIERS Switzerland

ABSTRACT

During the 1994-1995 school year, the town of Sierre/Siders implemented and evaluated the first bilingual kindergarten class in the Valais canton of Switzerland. The following year the towns of Sion/Sitten and Monthey in the same canton also launched bilingual education classes. In these bilingual classes German is introduced as a second language of instruction from the age of 4 or 5. Bilingual instruction is maintained during the primary grades and is planned to continue at the secondary level. At the end of the second grade of primary school (after 3-4 years of bilingual instruction) the competencies of the first and second language pupils were evaluated. Results show that bilingual education had no detrimental effects on the development of the first language nor upon academic achievement. This holds true even for pupils who experience learning difficulties. The analysis of second language (L2) oral production also provided data for a description of acquisitional stages for some pupils. At the end of the second grade, the pupils in the bilingual classes have sufficient receptive oral competencies to allow them to learn new scientific contents adapted to their age and their cognitive level. They are capable of reacting to linguistic input formulated by external persons and of mastering relatively complex communicative situations. A questionnaire administered to the pupils shows that they have positive attitudes toward the L2 and a strong motivation to learn it. (Contains 39 references.) (Author/KFT)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 451 720

Experience d'apprentissage bilingue precoce: Resultats des eleves de Monthey et de Sion a la fin de la 2e annee primaire, Annee 1998/99 (Experience of Preschool Bilingual Education: Results from Students in Monthey and Sion at the End of the Second Grade, 1998/99 Year)

Anne-Lore Bregy, Claudine Brohy, Gaby Fuchs

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- ☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

I. Deschenaux

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

FL 026 659

BEST COPY AVAILABLE

00.3
Mars 2000

Expérience d'apprentissage bilingue p[illegible]ce

Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2e année primaire Année : 1998/99

Anne-Lore Bregy

Claudine Brohy

Gaby Fuchs

Institut de recherche et de documentation pédagogique

Expérience d'apprentissage bilingue précoce

Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2e année primaire Année : 1998/99

Anne-Lore Bregy

Claudine Brohy

Gaby Fuchs

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 54
CH-2007 Neuchâtel 7

Tél. (41) (0) 32 889 86 14
Fax (41) (0) 32 889 69 71

E-mail: christiane.antoniazza@irdp.unine.ch
Internet : www.irdp.ch

Fiche bibliographique

BREGY, Anne-Lore, BROHY, Claudine & FUCHS, Gaby - Expérience d'apprentissage bilingue précoce : résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2e année primaire : année 1998/99 Anne-Lore Bregy, Claudine Brohy & Gaby Fuchs - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2000. - 44 p. ; 30 cm. - (00.3)
CHF 5.90

Mots-clés: *Enseignement bilingue, Apprentissage précoce, Expérimentation, Résultat de recherche, Evaluation, Compétence, Langue d'enseignement, Compréhension en lecture, Compréhension à l'audition, Expression écrite, Catégorie socio-professionnelle, Parents, Valais, Suisse romande*

Remerciements :

Erika Diehl de l'Université de Genève pour son intérêt et ses conseils précieux;
Jacqueline Moret de l'Institut de Mathématique de l'Université de Neuchâtel pour le traitement statistique des données;

Les directeurs d'école:
Hubert Grenon (Monthey)
Gabriel Favre (Sion)
Les enseignantes des classes bilingues de 2 P de Sion et Monthey et les élèves

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Photo de couverture : Maurice Bettex - IRDP

PREFACE

1. INTRODUCTION 1

1.1 Situation actuelle 1

1.2 Accompagnement et encadrement 2

2. EVALUATION DES COMPÉTENCES ACQUISES À LA FIN DE LA 2e ANNÉE PRIMAIRE 3

2.1 Instruments d'investigation 3

3. SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE 4

3.1 Situation socio-économique des parents des enfants des classes bilingues du degré primaire 4

3.2 Répartition des milieux socio-économiques par catégories 5
3.2.1 Monthey 5
3.2.2 Sion 5

3.3 Incidence des classes bilingues sur la composition des autres classes 6

4. SITUATION SOCIO-LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES DES CLASSES BILINGUES DE LA VILLE DE SION 7

5. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES DES CLASSES BILINGUES EN L1 9

5.1 Mesure des compétences des élèves en français à la fin de la 1e année primaire 9

5.2 Evaluation des compétences acquises par les enfants en français à la fin de la 2e année primaire 9
5.2.1 Mesure des compétences en lecture à la fin de la 2e année primaire 9
5.2.2 Evaluation des notions et savoir-faire en grammaire-orthographe- conjugaison et vocabulaire 10
5.2.3 L'enseignement bilingue et l'enseignement du français 11

6. COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE ET EXPRESSION ÉCRITE EN L2 12

6.1 Evaluation de la compréhension réceptive orale de l'allemand 12
6.1.1 Descriptif du test et des conditions de passation 12
6.1.2 Analyse des résultats 13

6.2 Evaluation de la compréhension réceptive écrite de l'allemand 14
6.2.1 Descriptif du test 14
6.2.2 Résultats du test 14

6.3 Evaluation de la compétence écrite en L2 15
6.3.1 Descriptif du test 15
6.3.2 Analyse des résultats 15

6.4 Compréhension et analyse de structures morphosyntaxiques 18
6.4.1 Descriptif du test 18
6.4.2 Analyse des résultats 19

6.5 Composition de structures morphosyntaxiques 22
6.5.1 Descriptif du test 22
6.5.2 Analyse des résultats 22

7. PRODUCTION ORALE EN L2 25

7.1 Déroulement de l'entretien à la fin de la 1e année primaire 25
7.2 Déroulement de l'entretien à la fin de la 2e année primaire 25
7.2.1 Récitation de l'histoire en L1 26
7.2.2 Récitation de l'histoire en L2 27

7.3 Résultats 28
7.3.1 Compréhension orale 28
7.3.2 Analyse quantitative 29

8. CARACTÉRISTIQUES DE L'INTERLANGUE 31

8.1 Transferts L1-L2 32

8.2 Stratégies de réduction formelle 33

8.3 Stratégies de réduction fonctionnelle 34

9. COMPARAISONS DES RÉSULTATS ET CORRÉLATIONS 36

10. ATTITUDES DES ÉLÈVES ET AUTO-ÉVALUATION 37

11. CONCLUSION 41

BIBLIOGRAPHIE 43

Liste des tableaux et des graphiques

Tableau 1 : Nombre de classes bilingues et d'élèves 1

Tableau 2 : Communes et classes ayant participé à l'évaluation 3

Tableau 3 : Compétences testées en L2 à la fin de la 2e année primaire 3

Tableau 4 : Pourcentage d'élèves des classes bilingues par site et par degré 4

Tableau 5 : Résultats du test de lecture 9

Tableau 6 : Résultats du test morphosyntaxique (L2) 19

Tableau 7 : Résultats en pourcentage par classe et par item (test morphosyntaxique L2) 19

Tableau 8 : Test morphosyntaxique : Construction de phrases L2 22

Graphique 1 : Comparaison du milieu socio-économique par catégories (Monthey) 5

Graphique 2 : Comparaison du milieu socio-économique par catégories (Sion) 6

Graphique 3 : Pourcentage d'élèves sédunois dont l'allemand est présent dans le milieu familial 7

Graphique 4 : Pourcentage d'élèves sédunois étant en contact avec plusieurs langues 8

Graphique 5 : Pourcentage d'élèves sédunois avec une langue dominante autre que le français 8

Graphique 6 : Comparaison résultats L1 et milieux socio-économiques 11

Graphique 7 : Compréhension orale de l'allemand 13

Graphique 8 : Résultats du test de lecture (L2) 15

Graphique 9 : Orthographe du verbe *haben* 17

Graphique 10 : Orthographe du verbe *machen* 18

Graphique 11 : Analyse quantitative de la production orale en 1 P et 2 P (ef 3/3) 30

Graphique 12 : Analyse quantitative de la production orale en 1 P et 2 P (em 2/5) 30

Graphique 13 : Analyse quantitative de la production orale en 1 P et 2 P (em 3/6) 30

Graphique 14 : Quantité de verbes et nombre de verbes différents dans les productions orales 31

Graphique 15 : Analyse quantitative par types de mots (ef 3/3) 33

Graphique 16 : Comparaison des résultats L1 et L2 36

Graphique 17 : Comparaisons résultats L2 et milieux socio-économiques 37

Graphique 18 : Plaisir des élèves à apprendre l'allemand 38

Graphique 19 : Auto-évaluation des compétences en allemand 39

Graphique 20 : Auto-évaluation des compétences en allemand filles et garçons 39

Graphique 21 : Résultats par sexe 40

Résumé

En 1994/95, la commune de Sierre a expérimenté la première classe bilingue au degré enfantine du canton du Valais. L'année suivante, les communes de Monthey et Sion ont ouvert également des classes d'école enfantine bilingues.

Dans ces classes bilingues, l'allemand est introduit comme deuxième langue d'enseignement dès l'âge de quatre ou cinq ans. Cet enseignement se poursuit au degré primaire et devrait continuer au degré secondaire I. A la fin de la 2e année primaire, c'est-à-dire après trois ou quatre années d'enseignement bilingue, les compétences en L1 et en L2 de ces enfants ont été évaluées.

Les résultats démontrent que l'enseignement bilingue n'affecte pas l'apprentissage de la L1 et n'a pas d'incidences négatives sur les résultats scolaires. Ceci est également valable pour les élèves ayant certaines difficultés scolaires. L'étude de la production orale a permis de décrire et d'analyser le stade d'acquisition en L2 de quelques élèves.

A la fin de la deuxième année primaire, les élèves des classes bilingues ont développé des compétences réceptives orales qui leur permettent de se familiariser avec des contenus nouveaux, adaptés à leur âge et à leur développement cognitif. Ils sont capables de réagir à des inputs linguistiques fournis par des intervenants autres que l'enseignant et à faire face à des situations de communication relativement complexes.

Les réponses à un questionnaire adressé aux enfants attestent la motivation et l'attitude positive des enfants des classes bilingues envers la L2 et son apprentissage.

Zusammenfassung

Im Schuljahr 1995/96 eröffneten die Gemeinden Monthey und Sitten bilinguale Kindergärten. Im Vorjahr war in der Gemeinde Siders die erste zweisprachig unterrichtete Kindergartenklasse des Kantons gestartet.

In diesen zweisprachigen Klassen wird Deutsch ab dem vierten oder fünften Lebensjahr als zweite Unterrichtssprache eingeführt und anschliessend in der Primarschule kontinuierlich weitergefördert. Der zweisprachige Unterricht sollte auch auf Sekundarstufe I weitergeführt werden. Am Ende der zweiten Primarschule - d.h. nach drei oder vier Jahren zweisprachigem Unterricht - wurden die Leistungen dieser Kinder evaluiert.

Dabei konnte festgestellt werden, dass es nicht zu den befürchteten Defiziten in der Entwicklung der L1 oder der Schulleistungen kommt, dies gilt ebenfalls für leistungsschwächere Lerner und Lernerinnen. Anhand der mündlichen Sprachproduktion in der L2 konnte der Spracherwerbsstand einzelner Schüler und Schülerinnen noch genauer untersucht und beschrieben werden.

Am Ende der zweiten Primarklasse haben diese Schüler und Schülerinnen ein Hörverstehen entwickelt, welches ihnen ermöglicht, dem Alter angepasste und noch unbekannte Sachverhalte zu erschliessen. Die produktiven Fähigkeiten der Lernenden sind hinreichend, um sich auch in einer ungewohnten Kommunikationssituation mit einer externen Person auf Deutsch verständlich zu machen.

Eine Befragung der Kinder hat weiter gezeigt, dass diese dem zweisprachigen Unterricht gegenüber sehr positiv eingestellt sind, und dass der Erwerb der Zweisprache in diesem Modell mit viel Freude verbunden ist.

Riassunto

Nel 1995/96, il comune di Sierre ha intrapreso il primo esperimento di classe bilingue a livello prescolastico del canton Vallese. L'anno seguente, anche i comuni di Monthey e Sion hanno iniziato il medesimo esperimento.

In queste classi bilingui, il tedesco è introdotto come seconda lingua di insegnamento dall'età di quattro o cinque anni. Questo insegnamento continua a livello primario e dovrebbe proseguire a livello di secondario 1. Alla fine della seconda elementare, cioè dopo tre o quattro anni di insegnamento bilingue, le competenze in L1 e L2 di questi bambini sono state valutate.

I risultati rivelano che l'insegnamento bilingue non va a discapito dell'apprendimento della L1 e non ha incidenze negative sui risultati scolastici. L'analisi di alcune produzioni orali in L2 ha permesso di descrivere e di analizzare il livello di acquisizione in L2 di certi allievi.

Alla fine della seconda elementare, gli allievi delle classi bilingui hanno sviluppato delle capacità di comprensione orale che permettono loro di familiarizzarsi con dei contenuti nuovi, adatti alla loro età e al loro sviluppo cognitivo. Sono capaci di reagire a degli imput (stimoli) linguistici provenienti da persone diverse dal docente e affrontare delle situazioni di comunicazione relativamente complesse.

Le risposte al questionario indirizzato ai bambini attestano la motivazione e l'attitudine positiva degli allievi delle classi bilingui nei confronti della L2 e il suo apprendimento.

Abstract

During the school year 1994/95, the town of Sierre/Siders implemented and evaluated the first bilingual kindergarten class in the Valais canton (Switzerland). The following year the towns of Sion/Sitten and Monthey in the same canton also launched bilingual kindergarten classes.

In these bilingual classes, German is introduced as a second language of instruction from the age of four or five. Bilingual instruction is maintained during the primary grades and is planned to continue at secondary level. At the end of second grade of primary school, that is after three or four years of bilingual teaching, the competencies in the first and second language of the pupils were evaluated.

The results show that bilingual instruction has no detrimental effects upon the development of the first language nor upon academic achievement. This holds true even for pupils who experience learning difficulties. The analysis of L2 oral productions also provided data for a description of acquisitional stages for some pupils.

At the end of second grade the pupils in the bilingual classes have sufficient receptive oral competencies to allow them to learn new scientific contents adapted to their age and their cognitive level. They are capable of reacting to linguistic inputs formulated by external persons and of mastering relatively complex communicative situations.

A questionnaire administered to the pupils shows that they have positive attitudes toward the L2 and strong motivations to learn it.

1. Introduction

1.1 Situation actuelle

Au début des années 90, les communes de Sierre, Sion et Monthey ont décidé, avec le soutien et l'encouragement du Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS), d'ouvrir des classes bilingues dès l'école enfantine (modèle 1) et/ou dès l'école primaire (modèle 2). Dans ces classes, environ 50% de l'enseignement est dispensé en L2. Cet enseignement/apprentissage de disciplines non linguistiques en allemand est accompagné ou suivi d'un enseignement de la L2. Ainsi les élèves acquièrent la langue seconde en même temps qu'ils réalisent des activités de motricité, qu'ils apprennent l'histoire, la géographie, les mathématiques.

Au début de l'année scolaire 1998/99, l'ouverture de quatre nouvelles classes bilingues a permis d'accueillir environ 90 nouveaux élèves. Au total, 373 élèves repartis dans 17 classes ont bénéficié d'un enseignement bilingue à partir de l'école enfantine ou primaire.

Tableau 1

Année scolaire 1998/99 : Nombre de classes bilingues et d'élèves, en fonction du début de l'apprentissage bilingue et du degré

Sierre modèle 1	Nbre cl. par degré/nbre élèves	Sierre modèle 2	Nbre cl. par degré/nbre élèves	Sion	Nbre cl. par degré/nbre élèves	Monthey	Nbre cl. par degré/ nbre élèves
6 P		6 P		6 P		6 P	
5 P		5 P	1 (25)	5 P		5 P	
4 P	1 (16)	4 P	1 (20)	4 P		4 P	
3 P	1 (18)	3 P	1 (21)	3 P		3 P	1 (25)
2 P		2 P		2 P	2 (45)	2 P	1 (25)
1 P		1 P		1 P	2 (44)	1 P	1 (24)
2 E		2 E		2 E	2 (43)	2 E	1 (24)
1 E		1 E		1 E	2 (44)	1 E	

Les modèles retenus par les communes valaisannes de Monthey, Sion et Sierre varient partiellement. Depuis 1995/96, la commune de Sion offre un enseignement bilingue dans deux classes parallèles, réalimentées chaque année, à partir de la 1e année enfantine. La commune de Monthey a débuté la même année avec une classe de 2e année enfantine. La commune de Sierre expérimente un modèle d'immersion précoce à partir de la 2e année enfantine pour deux volées consécutives (1994/95 et 1995/96) et dès 1996/97 un modèle d'immersion moyenne dès la 3e année primaire.

En 1998/99, entre 12 % et 16 % des élèves d'un même site et d'un même degré ont pu être intégrés dans de nouvelles classes bilingues. Lorsque l'on additionne pour la commune de Sierre, les élèves du modèle 1 de 3e primaire (qui sont à leur 4e année d'apprentissage) aux élèves de la même année primaire du modèle 2 qui ont débuté l'enseignement bilingue en 3e primaire, le taux s'élève à 23 %. Dans certaines com-

munes, les demandes d'admission dépassent largement le nombre d'inscriptions retenues.

1.2 Accompagnement et encadrement

Le DECS et les communes concernées du Valais romand ont mandaté l'**Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique** (IRDP) d'évaluer et d'accompagner les projets au niveau des classes enfantines ainsi qu'au degré primaire. **L'appui scientifique** de l'IRDP comprend:

- une aide à la réflexion générale de mise en œuvre;
- un suivi de l'expérience, de l'évaluation, de la régulation de la démarche et la formulation des résultats;
- un appui méthodologique, un appui à la définition d'instruments didactiques, une aide à la fixation des modalités de mise en œuvre et de recherche.

L'IRDP s'est également doté d'un **Groupe de Recherche sur l'Enseignement Bilingue** (GREB). Le GREB est l'organe scientifique de référence pour toutes les expériences d'enseignement des langues dont le suivi est confié à l'IRDP. Le GREB conseille les chercheurs[1] de l'IRDP sur toutes les questions de recherche en rapport avec les expériences dont l'étude leur est confiée: objectifs, hypothèses, méthodologies, rapports de recherche et conclusions.

Le GREB est composé d'une quinzaine de personnes impliquées dans l'enseignement, et surtout dans la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères, l'enseignement bilingue et l'enseignement interculturel en Suisse.

L'IRDP offre également l'appui du **secteur documentaire** qui met à disposition:

- des inventaires des publications scientifiques;
- des comptes rendus d'expériences et éditions de listes bibliographiques.

Un envoi systématique de coupures de presse et la publication d'un feuillet de type "Nouvelles de l'apprentissage bilingue" complètent l'offre de ce secteur.

Le **service de la bibliothèque** des moyens d'enseignement dresse systématiquement un inventaire des ouvrages destinés à l'apprentissage bilingue et en fait l'acquisition après avoir sollicité l'avis des personnes connaissant bien le domaine. Les ouvrages acquis figurent dans une section "Enseignement - apprentissage bilingue", spécialement créée dans la bibliothèque romande.

L'IRDP participe aux réseaux de quelques sites européens d'expérience d'apprentissage bilingue. Il organise également des journées d'échanges et de réflexions pour des autorités, des enseignants et des chercheurs.

[1] L'utilisation du seul masculin - genre représentant en français le neutre inexistant - pour désigner l'un et l'autre sexe n'a d'autre but que d'alléger la lecture.

2. Evaluation des compétences acquises à la fin de la 2e année primaire

En 1998/99, trois classes bilingues de 2e année primaire ont été évaluées. Les compétences en L2 de ces enfants avaient déjà été évaluées:

- à la fin de la 2e année enfantine. Ces élèves avaient également été interrogés individuellement sur le déroulement de l'enseignement bilingue et sur leurs attitudes envers l'allemand;
- à la fin de la 1e année primaire. Cette étude fut complétée par un test standardisé en L1 pour évaluer le niveau de développement des stratégies de compréhension orale.

Une biographie linguistique a pu être établie pour chaque enfant grâce à un questionnaire distribué aux parents.

Tableau 2
Communes et classes ayant participé à l'évaluation

Commune	Centre scolaire	Début de l'apprentissage bilingue	Nombre d'élèves
Monthey	Europe	2e année enfantine	n = 23
Sion	Sacré-Coeur	1e année enfantine	n = 22
Sion	Planta	1e année enfantine	n = 24
			t = 69

2.1 Instruments d'investigation

L'évaluation s'est déroulée dans le courant des mois de mai et juin 1999. Les tests suivants ont été élaborés pour évaluer les compétences des élèves en L2 :

Tableau 3
Compétences testées en L2 à la fin de la 2e année primaire

L2	Aptitudes et compétences testées	Descriptions	Nombre d'élèves testés
Vidéo "*Mamma mia, lass das Zaubern!*"	Compréhension orale L2	Vidéo avec histoire en L2 (=input) Test de compréhension écrite en L1 Evaluation du test par les élèves	Tous
	Compréhension écrite	L'élève doit répondre par juste ou faux à 10 énoncés se rapportant à une image	Tous
	Expression orale	Raconter l'histoire de la vidéo à l'aide d'images	Tous individuellement
	Expression écrite	Décrire 5 images	Tous
Reconstitution de phrases	Compréhension écrite/ construction de phrases	Reconstituer dix phrases à l'aide de mots, écrits un par un sur des cartes, et présentés dans le désordre. Lire les phrases à haute voix et les traduire	Plus de la moitié des élèves (individuellement)

Structures grammaticales	Compréhension orale test morphosyntaxique	Input = phrase en L2 / L'élève peut choisir parmi quatre images	Tous

Les élèves ont été invités, par le biais d'un questionnaire, à auto-évaluer leurs compétences en L2 et à s'exprimer sur leur motivation et sur leurs attitudes envers l'apprentissage bilingue.

Les connaissances en français à la fin de la 2e année primaire (lecture et grammaire) ont été évaluées à l'aide de tests standardisés.

3. Situation socio-économique

3.1 Situation socio-économique des parents des enfants des classes bilingues du degré primaire du Valais romand

Sur la base de données scolaires, il a été établi qu'environ 15 % des élèves ayant débuté leur scolarité en 1995/96 dans une des écoles de la ville de Monthey ou de Sion ont bénéficié d'un enseignement bilingue:

Tableau 4
Pourcentage d'élèves des classes bilingues par site et par degré

Site	Degré	Année	Nbr élèves	Classes //	Nbr total élèves	% d'élèves cl. bilingues
Monthey	2 EE	1996/1997	25	9	161	15.5 %
Sion	2 EE	1996/1997	45	21	287	15.7 %

La profession et la formation des parents sont des éléments importants puisque les résultats scolaires sont souvent corrélés de manière significative avec le statut socio-économique de la famille. Pour pouvoir comparer la situation socio-économique des parents d'élèves des classes bilingues du degré enfantine avec celle des parents des élèves de toutes les classes parallèles (classes //), les professions des parents ont été regroupées en quatre catégories :

1: manœuvres, ouvriers sans formation;
2: ouvriers qualifiés et employés;
3: personnes avec formation professionnelle et qualification supplémentaire, petits indépendants;
4: personnes avec formation universitaire, cadres supérieurs.

Le statut socio-économique des parents ayant omis d'indiquer leur profession n'a évidemment pas pu être retenu.

Les données recueillies ont été analysées par Jacqueline Moret de l'Institut de Mathématiques de l'Université de Neuchâtel[2] . Les résultats obtenus pour les classes susmentionnées sont les suivants :

- Les élèves des trois classes bilingues de Monthey et de Sion sont en moyenne issus d'un milieu social favorisé.

[2] 1. Tableaux croisés classes/niveaux socio-économiques. 2. Test du x^2 lorsque les effectifs sont assez nombreux. 3. Test exact de Fisher.

- La composition de ces classes bilingues est difficilement comparable avec celle des classes parallèles du même site. L'analyse de la répartition en fonction des catégories retenues démontre que ces trois classes bilingues ne sont pas représentatives pour l'ensemble des classes des deux sites.

3.2 Répartition des milieux socio-économiques par catégories

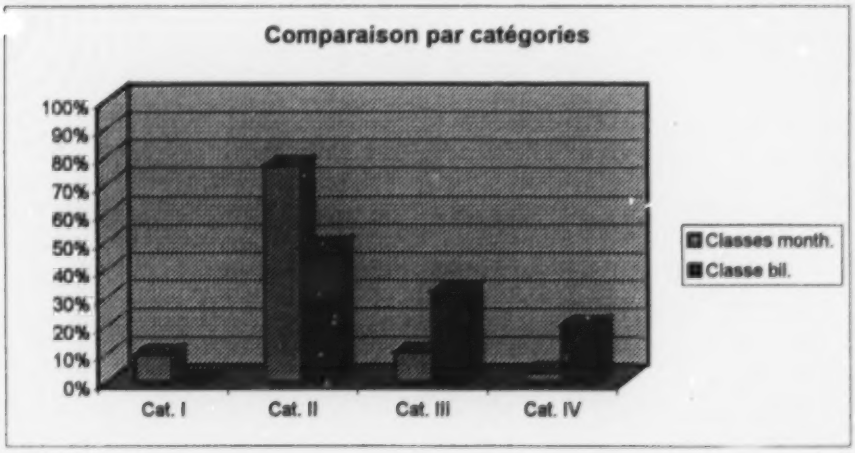
3.2.1 Monthey

Aucun parent des élèves des classes bilingues de Monthey et de Sion ne fait partie de la catégorie I alors qu'environ 10 % des parents des élèves des classes parallèles appartiennent à cette catégorie.

A Monthey, environ trois quarts des parents des classes parallèles travaillent comme ouvriers ou employés qualifiés, alors que pour la classe bilingue seulement la moitié des parents appartiennent à cette catégorie II.

Les parents des élèves des classes bilingues sont surtout représentés dans les catégories III et IV. Plus de 50 % de ces parents ont bénéficié d'une formation professionnelle supérieure ou universitaire, alors que seul le 14 % des parents des classes parallèles se trouvent dans des situations socio-économiques similaires.

Graphique 1



3.2.2 Sion

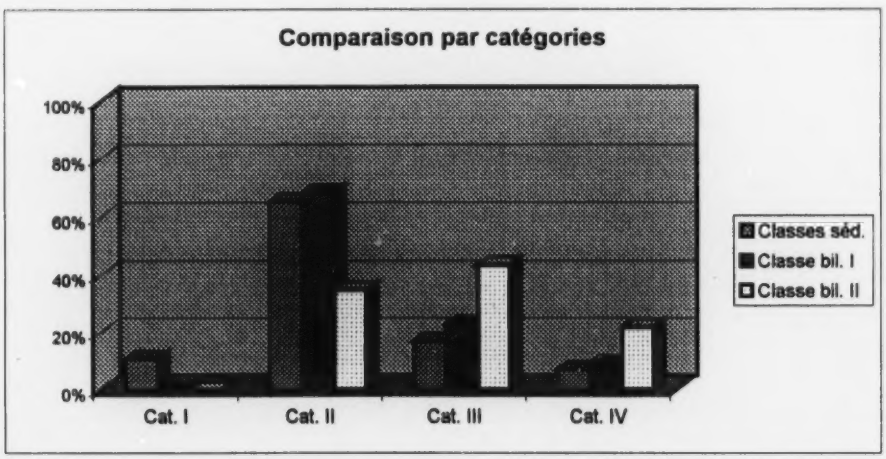
Pour les deux classes sédunoises (classe bil. I et classe bil. II) ayant débuté l'enseignement bilingue en 1995/96, aucune profession indiquée par les parents ne peut être attribuée à la catégorie I. Par contre, 10.7 % des professions des chefs de famille des élèves des classes parallèles figurent dans cette catégorie.

Pour la catégorie II, la composition de l'ensemble des classes sédunoises est tout à fait comparable à celle d'une des deux classes bilingues. En effet, dans les classes sédunoises 65.3 % des parents font partie de cette catégorie, 68.2 % de la classe bilingue I et seulement 34.8 % de la classe bilingue II.

Par contre, 43.5 % des parents de la deuxième classe bilingue sont dans la catégorie III, 22.7 % des parents de la classe bilingue I et seulement 16.9 % des parents des classes parallèles.

Environ 20 % des parents des élèves de la classe bilingue II font partie de la catégorie IV, à savoir celle des cadres supérieurs et des personnes avec formation universitaires. Ce taux se situe en dessous de 10 % pour les parents des élèves de la classe bilingue I (9.1%) et pour les parents des autres classes sédunoises (7 %).

Graphique 2



3.3 Incidence des classes bilingues sur la composition des autres classes

Une des questions fréquemment posée est celle de l'incidence de la composition sociale particulière de ces classes sur les autres classes du même site. Des craintes ont en effet été exprimées selon lesquelles le départ des élèves de niveau social élevé vers les filières bilingues provoquerait une modification dommageable de la structure socio-économique des autres classes non-bilingues.

L'effet de ces départs sur l'ensemble des classes sédunoises et montheysannes non-bilingues a été analysé. Les résultats sont plutôt rassurants, car aucun effet significatif n'a pu être observé[3].

Par contre, si à Sion la décision avait été prise d'ouvrir quatre classes bilingues de composition socio-économique similaire aux deux classes bilingues existantes, une influence sur la composition des autres classes, tout en étant pas significative (valeur de p = 0.073), aurait pu toutefois être constatée.

[3] p-value pour Sion = 0.7395 et pour Monthey p-value = 0.57 (test: Pearsons chi-square). Si $p \leq 0.05$ (donc 5%) on dira que la différence est légèrement significative, si $p \leq 0.01$ (donc 1%) on dira que la différence est significative est si $p \leq 0.001$ on dira que la différence est très significative.

4. Situation socio-linguistique des élèves des classes bilingues de la ville de Sion

Les programmes bilingues du Valais romand des classes enfantines et primaires s'adressent à un public homogène. A quelques rares exceptions, les élèves parlent le français lorsqu'ils débutent leur apprentissage bilingue. Une biographie linguistique a pu être établie pour chaque enfant grâce à un questionnaire distribué à tous les parents d'élèves des classes bilingues. Le questionnaire comprenait les parties suivantes :

- langue maternelle des parents;
- langues utilisées en famille dans les dyades enfant - mère, enfant - père, mère - père, frères - sœurs;
- choix des langues dans les habitudes socioculturelles de la famille telles que: chansons, lectures, mass-médias électroniques.

La présence d'une langue autre que le français a été prise en considération dans cette analyse uniquement lorsqu'il s'agissait également de la langue maternelle ou d'une des langues maternelles d'un des parents. Des questions concernant le voisinage et les réseaux d'amis auraient pu fournir des indications supplémentaires, mais elles auraient toutefois allongé le questionnaire.

Les réponses fournies par les parents montrent que dans leur cadre familial environ un élève sédunois sur quatre est en contact avec la langue allemande.

Par contre à Monthey, seuls trois élèves sont, dans leur cadre familial, en contact avec la L2.

Graphique 3

Pour la plupart de ces élèves, l'intensité des contacts avec la langue allemande est minime (un des parents parle occasionnellement le dialecte ou l'allemand standard). Aucune des familles interrogées n'indique parler aussi souvent l'allemand que le français à la maison.

A Monthey, deux élèves sont en contact avec une L3 (italien et anglais). Un de ces deux élèves entend également occasionnellement parler allemand dans sa famille.

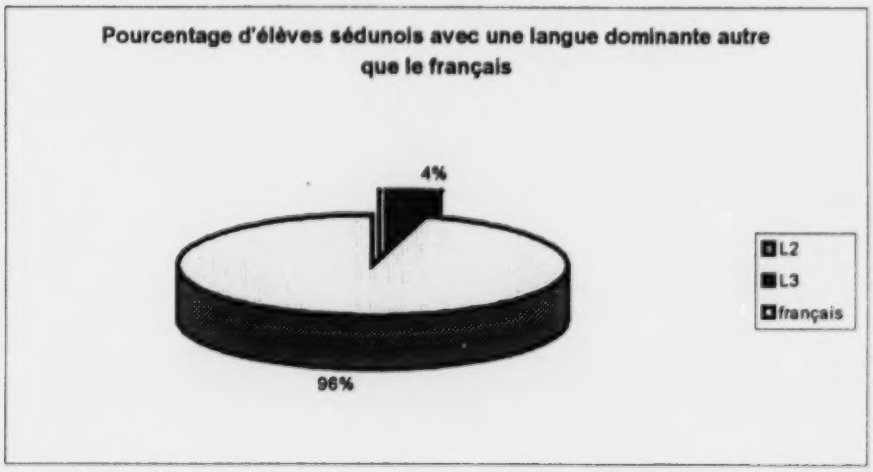
11 % des familles sédunoises interrogées signalent la présence d'une autre langue que le français et l'allemand. Parmi les 24 % ayant l'allemand dans leur famille, 4 % sont également en contact avec une L3.

Graphique 4

Dans les familles des élèves des classes bilingues de Monthey aucune autre langue n'est usitée autant que le français.

4 % des familles sédunoises indiquent parler dans leur cadre familial aussi souvent ou plus souvent à la maison une autre langue que le français.

Graphique 5



5. Compétences des élèves des classes bilingues en L1

5.1 Mesure des compétences des élèves en français à la fin de la 1e année primaire

Le test de Khomsi (1987) évalue le degré de compréhension orale dont sont capables les enfants. Ce test a été utilisé à la fin de la 1e année scolaire dans toutes les classes bilingues. Il comporte trois parties de niveau de difficultés croissantes : la première partie mesure la compétence lexicale, la seconde la capacité à comprendre diverses structures morphosyntaxiques, la troisième cherche à cerner la capacité à analyser des énoncés plus complexes. Dans ce test, on s'intéresse à la compétence réelle et non à la compétence idéale de Chomsky.

A une exception près, les résultats obtenus sont comparables aux données standardisées malgré la diminution du temps consacré à l'enseignement de disciplines en français.

5.2 Evaluation des compétences acquises par les enfants en français à la fin de la 2e année primaire

5.2.1 Mesure des compétences en lecture à la fin de la 2e année primaire

Dans les trois classes de 2e année primaire bilingue, la compréhension de l'écrit a été testée à l'aide d'un test romand réalisé par l'IRDP (Weiss, Wirthner, 1988). Cette évaluation romande comprend une dizaine de textes de types narratifs ou informatifs et les questions relatives à ces textes portent sur les huit catégories d'objectifs généraux suivants :

a) saisir un ordre chronologique ou logique;
b) saisir l'idée principale;
c) reconnaître et identifier des détails;
d) reconnaître les intentions de l'auteur;
e) sélectionner ou retenir l'essentiel de l'information;
f) sélectionner ou retenir la seule information recherchée;
g) établir des relations à partir du texte lu;
h) identifier les marques écrites de personne et de temps de la conjugaison.

La compréhension de lecture des élèves des trois classes bilingues a été testée à l'aide d'un texte narratif et les résultats obtenus sont comparés et résumés dans le tableau suivant:

Tableau 5
Résultats du test de lecture

Population	CH romande	Valais	Classe bil. I	Classe bil. II	Classe bil. III
Année scol.	1987/1988	1987/1988	1998/1999	1998/1999	1998/1999
Taux de réussite	83.7 %	86.6 %	86.2 %	85.2 %	88.4 %

5.2.2 Evaluation des notions et savoir-faire en grammaire-orthographe-conjugaison et vocabulaire

Par un autre test romand (Weiss; Wirthner, 1989), les notions et savoir-faire en grammaire-orthographe-conjugaison et vocabulaire des élèves des classes bilingues ont été évalués. Cette épreuve est divisée en six séries de six questions. La série retenue pour évaluer les compétences des élèves des classes bilingues recouvre les objectifs suivants du plan d'études romand :

Grammaire

- Reconnaître le verbe dans le groupe verbal
- Etablir des relations sémantiques et syntaxiques entre le groupe nominal sujet et le groupe verbal

Conjugaison

- Ecrire correctement la forme conjuguée de certains verbes
- Ecrire correctement le pluriel du verbe

Orthographe

- Connaître le pluriel de certains mots et l'écrire correctement
- Employer la majuscule au début des phrases
- Employer le point à la fin des phrases
- Savoir employer le point d'interrogation

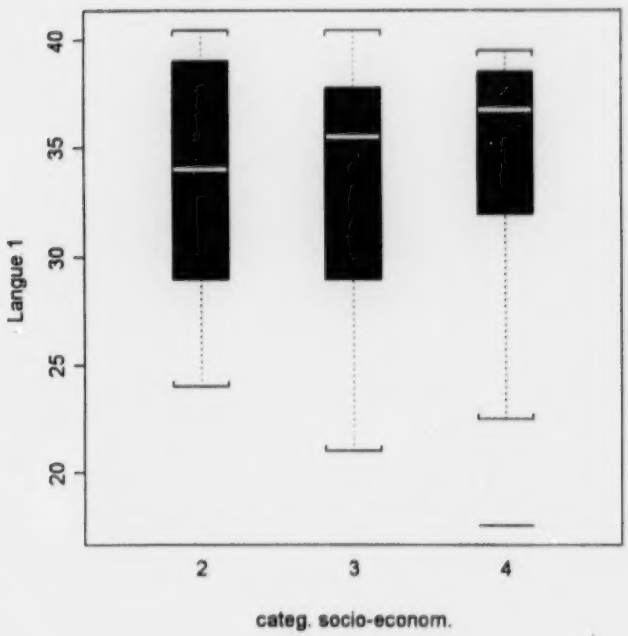
Vocabulaire

- Connaître des noms spécifiques appartenant à un ensemble générique donné
- Identifier des mots de sens contraire

Les résultats de l'ensemble des trois classes bilingues sont satisfaisants et dépassent en moyenne le seuil de réussite fixé à 75 %. Ces résultats varient en fonction des classes, des objectifs et des élèves. Certaines notions grammaticales n'ont pas pu être testées dans une des trois classes bilingues, car au moment du déroulement de l'examen l'enseignant ne les avait pas encore abordées. Ces objectifs faisaient partie du programme de fin d'année scolaire.

Les résultats obtenus dans ces tests ne diffèrent pas d'une manière significative en fonction des milieux socio-économiques, mais une tendance se manifeste tout de même (cf. graphique 6). Par contre, les résultats obtenus par les filles sont en moyenne supérieurs à ceux des garçons.

Graphique 6
Comparaison résultats L1 et milieux socio-économiques
(résultats indiqués par score)



5.2.3 L'enseignement bilingue et l'enseignement du français

L'étude susmentionnée a été complétée par une recherche de type qualitatif. Martine Wirthner, collaboratrice scientifique à l'IRDP, a assisté à plusieurs cours donnés par les enseignants francophones. Il s'agissait de voir comment les enseignants procédaient dans leur classe pour enseigner le français. Cela permettait d'observer les modes d'interaction instaurés par l'enseignant et de vérifier si ces interactions tenaient compte de l'enseignement de la L2 ou non, par exemple l'enseignant établissait-il des liens entre L1 et L2. Il était également intéressant de voir si les élèves réagissaient à l'enseignement du français en fonction de ce qu'ils savaient en langue seconde.

Afin de connaître les opinions des enseignants sur l'enseignement du français, Martine Wirthner a réalisé des entretiens avec chacun d'eux. Les principaux sujets abordés portaient sur les points suivants:

- les priorités définies par rapport au programme et les objectifs à atteindre en fin de 2P en expression et pour les activités de structuration; la place respective accordée à ces activités;

- les activités prévues pour l'année scolaire en cours, les moyens utilisés pour l'enseignement du français;

  L'enseignement bilingue influence-t-il certains choix (objectifs, activités, moyens)? Y a-t-il cohérence entre les démarches (concertation entre les enseignants) pour l'enseignement de l'allemand et pour l'enseignement du français?

- les avantages et les désavantages de la classe bilingue pour l'enseignement du français;

- les exigences normatives des enseignants par rapport à la langue, en classe; l'influence éventuelle de l'apprentissage de l'allemand par la classe sur les normes établies; l'influence éventuelle des autres langues présentes dans la classe sur ces normes.

Quelques élèves ont également été invités à donner leur avis sur les deux enseignements des langues 1 et 2 dont ils ont bénéficié.

Les résultats détaillés de cette enquête donneront lieu à une publication ultérieure de la part de Martine Wirthner.

6. Compréhension orale et écrite et expression écrite en L2

Les compétences réceptives et productives des élèves des trois classes bilingues ont été évaluées à la fin de l'année scolaire 1998/99. Des observations de classes ont permis d'élaborer des instruments d'évaluation adaptés au développement cognitif d'enfants de cette classe d'âge. Ces tests ont déjà été utilisés antérieurement dans trois classes bilingues de Sierre et Monthey auprès d'enfants du même âge.

6.1 Evaluation de la compréhension réceptive orale de l'allemand

6.1.1 Descriptif du test et des conditions de passation

Un album illustré pour enfants, "*Mamma mia, lass das Zaubern!*" (Hutter, 1997), ainsi qu'une histoire télévisée, tirée du livre, ont servi de support pour tester la compréhension orale de l'allemand des élèves des classes bilingues :

Bien que le thème choisi soit proche des intérêts d'enfants de cet âge, les élèves interrogés n'ont été préalablement préparés en classe ni au contenu ni au récit de l'histoire.

Afin de faciliter la compréhension, le récit du film d'environ dix minutes a été retravaillé et simplifié. Certaines séquences du film ont été coupées afin de raccourcir l'histoire. Avant la première projection du film, l'intervenant a clarifié avec l'ensemble des élèves de chaque classe le sens de quelques mots-clés (*Hexe, zaubern, Besen, Pudding*) en les écrivant au tableau, en les illustrant, en les expliquant et finalement, afin de s'assurer que l'ensemble des élèves aient compris, en invitant un élève à les traduire en français à haute voix.

Avant la deuxième vision du film, les élèves ont reçu une feuille avec une dizaine de questions posées en français (multiple choice). Les élèves ont eu alors l'occasion de visualiser le film une deuxième fois par séquences. Avant le passage de chaque séquence, les questions y relatives ont été lues ensemble et les élèves n'ayant pas compris l'une ou l'autre question avaient la possibilité d'intervenir.

6.1.2 Analyse des résultats

Pour analyser les réponses données par les élèves, trois catégories ont été retenues:

- **Cat. I:** Pour rassurer les élèves **deux questions** portaient sur la compréhension globale de l'histoire. Les images du film (input visuel) fournissaient suffisamment d'indications pour pouvoir répondre correctement à ces deux questions.

- **Cat. II:** Pour pouvoir répondre aux **cinq questions** de cette catégorie, les élèves devaient avoir compris le récit (input linguistique) mais le support visuel pouvait leur fournir des indices.

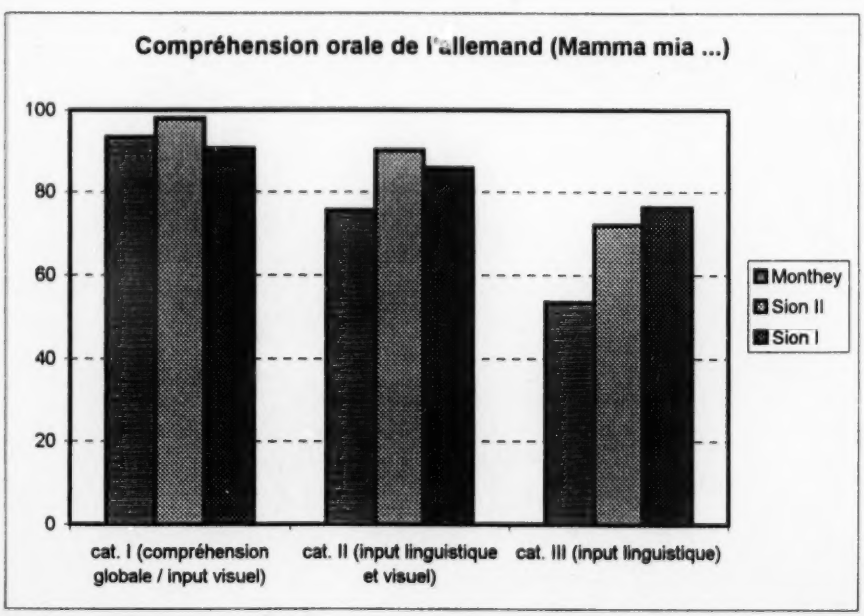
- **Cat. III:** Les réponses correctes à ces **cinq questions** nécessitaient la compréhension de l'input linguistique. L'image ne servait plus de support ou ne permettait pas d'apporter les réponses exactes.

Plus de 90 % des élèves de chaque classe ont répondu correctement aux questions de la catégorie I. Ce résultat n'est pas surprenant car la vision des images permettait de déduire les réponses.

Le taux de réussite est un peu inférieur pour les questions de la cat. II. Dans la classe montheysanne ayant débuté l'apprentissage bilingue en 2e année enfantine, il se situe à 75 %. Dans les deux classes sédunoises ayant débuté l'apprentissage bilingue une année plutôt, il est de 86 % dans l'une et de 90 % dans l'autre classe.

La catégorie III comprenait les questions les plus difficiles auxquelles seuls les enfants ayant compris les énoncés pouvaient répondre correctement. Dans la classe ayant débuté l'apprentissage bilingue en 2e année enfantine seulement (Monthey), un peu plus de la moitié des réponses sont correctes. Les résultats des élèves des deux classes sédunoises qui avaient commencé l'apprentissage bilingue en 1e année enfantine sont dans une des deux classes de 76 % et dans l'autre de 72 % de réponses correctes.

Graphique 7



Cette première partie de l'enquête s'est terminée par un questionnaire aux élèves qui pouvaient donner leur avis sur le film et les questions posées à son sujet. D'une manière générale, l'histoire a plu aux enfants et ils ont jugé que les questions posées étaient "faciles" ou "plutôt faciles". A une des questions, les élèves devaient répondre s'ils avaient compris l'histoire complètement (=2 points), partiellement (=1 point) ou pas du tout (=0 point). Les réponses données à cette question corrèlent avec les résultats obtenus: Les élèves des classes ayant obtenu les meilleurs résultats estimaient, d'une manière générale, avoir tout à fait compris l'histoire télévisée.

6.2 Evaluation de la compréhension réceptive écrite de l'allemand

En 2e année primaire bilingue, la lecture en L2 n'est pas encore systématiquement introduite. Néanmoins ces élèves sont confrontés à l'écrit lors de leurs leçons de mathématiques, d'environnement, etc. Il est alors intéressant de vérifier si ces élèves sont capables d'opérer des transferts nécessaires à la lecture en L2.

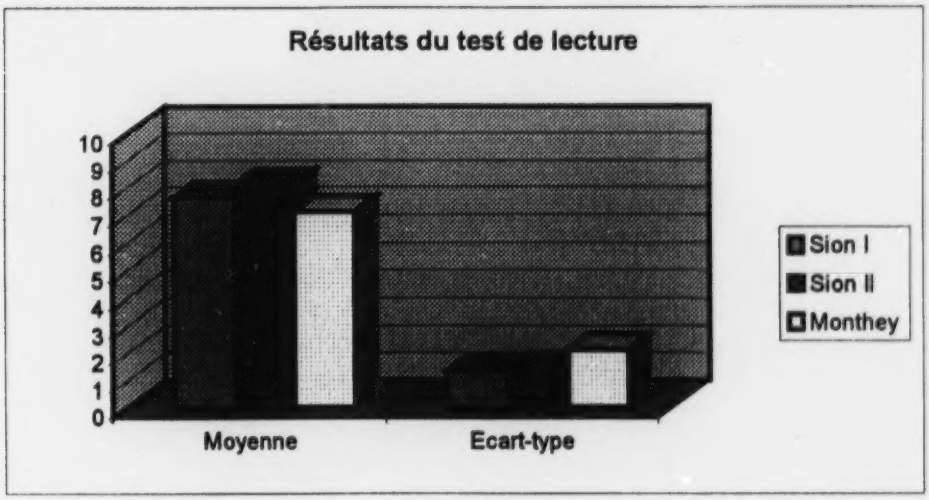
6.2.1 Descriptif du test

Pour tester la compréhension réceptive écrite, les élèves ont dû répondre à onze questions portant sur une image de l'histoire qui avait déjà servi à évaluer la compréhension orale de l'allemand. La première question a servi d'exemple et la réponse à cette question a été apportée avec l'aide de l'intervenant. Du fait que les enfants pouvaient simplement répondre par "oui" ou par "non", la probabilité que certaines réponses données soient hasardeuses est élevée. Par contre, ce test exigeait une lecture précise et détaillée des questions et il ne suffisait pas de connaître certains mots-clés pour répondre correctement aux questions. En 1997/98, les élèves des deux classes bilingues de Sierre et de Monthey avaient déjà répondu à ces questions et les résultats obtenus par ces élèves sont comparables à ceux des trois classes bilingues testées en 1998/99.

6.2.2 Résultats du test

Les résultats obtenus par la classe de Monthey en 1998/99 sont similaires à ceux obtenus par la classe du même site l'année précédente (moyenne: 71 %; écart type: 2.1). L'écart type de la classe montheysanne est plus important que celui des deux classes parallèles de Sion dont l'écart type est assez rapproché (écart type Sion I = 1.33 et Sion II = 1.4). Dans l'une des classes de Sion, 76 % des réponses sont correctes, dans l'autre 81 %.

Graphique 8



6.3 Evaluation de la compétence écrite en L2

Comme pour la lecture, l'écriture en L2 n'a pas encore été méthodiquement introduite en 2e année primaire. Les activités d'écriture se sont le plus souvent limitées à recopier des termes ou de petites phrases du tableau. A l'aide de quelques exemples isolés et lorsqu'une explication s'imposait, les enseignants ont explicité les liens entre graphèmes et morphèmes en classe.

6.3.1 Descriptif du test

Les élèves ont été invités à décrire cinq images représentant une sorcière exerçant différentes activités. Les élèves étaient déjà familiarisés avec ce personnage car il s'agissait de la même sorcière que celle du conte filmé et intitulé *"Mamma mia, lass das Zaubern!"* Il existe un lien direct entre l'histoire que les enfants avaient vue et entendue auparavant et trois des situations dessinées.

6.3.2 Analyse des résultats

Bien que l'écriture n'ait pas encore été exercée d'une manière systématique en 2e année primaire, les élèves des classes bilingues effectuent des transferts. La manière dont les élèves ont effectué cette tâche varie d'un enfant à l'autre. Si quelques élèves se sont contentés de décrire chaque image par un seul mot, la plupart ont formulé des phrases plus ou moins complexes. Certains enfants ont transféré des règles de l'orthographe française p.ex. en mettant des accents sur certaines voyelles. Les élèves ont fait preuve de grande créativité.

D'une manière générale, environ 80% des phrases produites par les élèves sont compréhensibles bien qu'elles contiennent des fautes d'orthographe ce qui, à ce stade d'apprentissage, est tout à fait normal.

Erika Diehl, linguiste à la faculté des lettres du département de langue et de littérature allemande de l'Université de Genève, investigatrice d'une étude longitudinale sur

l'acquisition de la grammaire allemande dans le canton de Genève, étude basée sur les productions écrites des écoliers bénéficiant d'un enseignement traditionnel de la L2, s'est intéressée aux productions écrites des élèves des classes bilingues et ses conclusions sont les suivantes :

- Dans leur construction de phrases, les enfants se sont contentés le plus souvent du modèle sujet - verbe - complément d'objet (38 %);

- Dans 26.8 % les phrases sont du type sujet - verbe;

- Les phrases du type sujet - verbe- complément adverbial sont plutôt rares et ne représentent que 10 % des cas de phrases produites.

La nature des questions posées incite un type de réponses restreint, ce qui explique la répétition de certaines structures de phrases.

Cependant il est fort intéressant de constater que dans une situation non préparée - les enseignants ne connaissaient pas les questions, le sujet de l'épreuve n'a pas été choisi en fonction des thèmes traités à l'école - les élèves des classes bilingues sont capables de décrire des images. Les trois premières images du test de lecture utilisé à Sion et à Monthey sont en relation avec l'histoire que les élèves ont entendue le jour même. Les quelques exemples illustrent la manière dont les élèves ont procédé :

Exemples image 1

Die hexe singt [ef 3/1]
Die hécsé singt [ef 8/1]
Leila ist am sigen [em 3/16]
Sie singen [em 3/26]

Exemples image 2

Sie flige mit seine besen [em 2/2]
Die Hexe flig [em 8/7]
Leila fligt im heimel (Himmel) [ef 8/21]

Le recours à la paraphrase s'impose comme stratégie subtile lorsque les enfants ne connaissent pas le verbe *fliegen*.

Sie ist auf sain besen [ef 3/2]
Get vec mit sien besen [ef 2/15]

Exemples image 3

Sie macht ein pouding [ef 2 /3]
Leila mare eine poudig [ef 3/7]
Leila marte ein puding [em 8/23]
Sie macht einen soupe [ef 2/4]

Les deux dernières images n'étaient pas en relation directe avec l'histoire, les élèves ont donc dû recourir à leur répertoire, déployer des moyens linguistiques et des stratégies pour trouver des solutions. A l'exception de deux élèves, tous les enfants ont tenté de donner des réponses, avec des moyens linguistiques différents, mais toujours en relation avec les dessins :

Exemples:

die hecse hab die vus oben [ef 8/2]
Leila mart gimnastique [ef 8/21]
Leila hat seine baime ist in dem loufte [em 3/7]
Sie macht der rou [ef 2/3]
Si mart aerobice [ef 2/7]
Sie pflansen ein bloum [em 3/26]

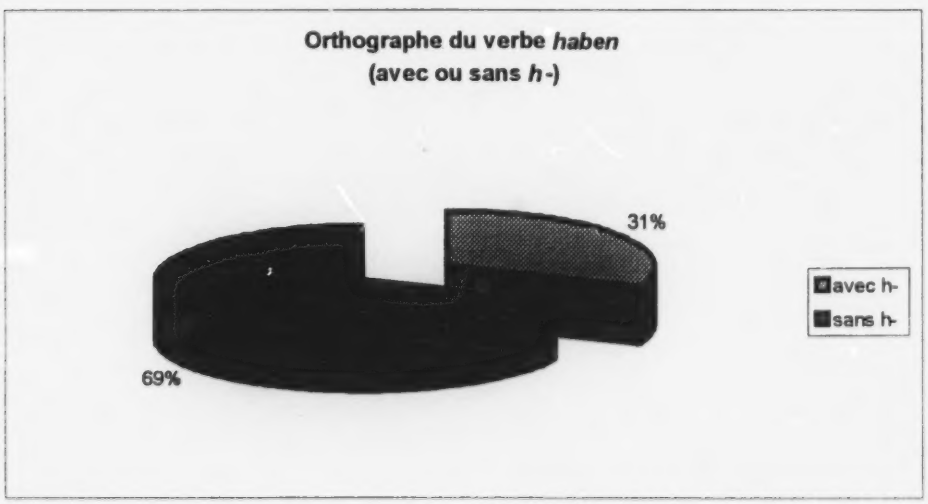
Lorsque les enfants n'arrivaient pas à verbaliser certaines activités, ils relevaient avec pertinence une caractéristique de l'image p.ex. :

Die Hécsé ist fro [ef 8/1]
Die Hexse hat Schtivel [ef 8/4]

L'analyse de l'ensemble des productions montre que les apprenants utilisent souvent des graphèmes de la langue française pour réaliser des phonèmes allemands. Par exemple dans *bloume* (Blume), tournen (turnen) et aouf (auf), ils écrivent <ou> à la place de <u>. Le phonème allemand /sch/ se prononce en début d'un mot comme "**ch**eval" en français et se retrouve dans *chtet* (steht), *chtangen* (Stangen), *chtivel* (Stiefel), *chpilen* (spielen), *chöne* (schön).

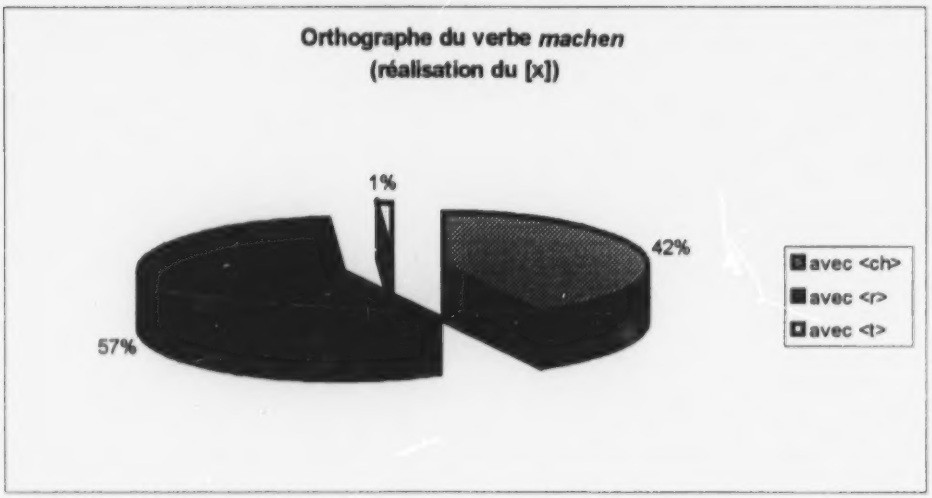
La réalisation écrite du phonème aspiré /h/ au début d'un mot a été analysée à l'exemple du mot *Hexe* qui figurait dans la question (*Was macht die Hexe Leila?*) et du verbe *haben* qui n'y était pas mentionné. Le mot *Hexe* apparaît 109 fois et est écrit dans 72 % des cas avec un /h/ au début du mot. Le résultat s'inverse pour le verbe *haben* qu'on retrouve dans 29 phrases écrit à 69 % sans /h/ :

Graphique 9



Le phonème [x] du verbe *machen* a un son purement laryngal qui peut se comparer en français à la prononciation du *r* vélaire final, surtout dans les mots gare, guerre etc. Dans les productions, l'emprunt à ce graphème de la L1 est très fréquent :

Graphique 10



Le pronom personnel *sie* est écrit dans 64 % des cas correctement, c'est-à-dire avec *-ie* et occupe la place du sujet dans 35.4 % des phrases. La plupart des verbes les plus souvent utilisés (*haben, sein, machen*) sont conjugués correctement à la 3e personne du singulier. Pour les autres verbes l'apprenant reproduit souvent le radical du verbe ou les formes à l'infinitif.

6.4 Compréhension et analyse de structures morphosyntaxiques

Cette étude a porté sur la compréhension et l'analyse de structures morphosyntaxiques après trois, voire quatre années d'apprentissage bilingue. Cinq questions portaient également sur le lexique (chiffres, paronymes, synonymes, expression de l'heure).

6.4.1 Descriptif du test

La compréhension de catégories grammaticales a été testée à l'aide d'un questionnaire à choix multiple. Pour chacune des 19 questions une planche composée de quatre dessins a été confectionnée. L'élève devait cocher la bonne réponse en choisissant un dessin. Pour une des 19 questions, deux réponses étaient correctes. L'intervenant a expliqué l'exercice en donnant un exemple au tableau ou au rétroprojecteur. Chaque phrase en L2 a été lue à deux reprises. Ce test a été passé en classe par l'ensemble des élèves ou par la moitié du groupe. Un point a été attribué pour chaque réponse correcte.

Auparavant, ce test avait déjà été utilisé dans trois classes d'immersion précoce (à partir de la 2e enfantine) et dans deux classes d'immersion moyenne (à partir de la 3e année primaire).

Les moyennes des résultats obtenus pour les catégories morphosyntaxiques - donc sans les cinq questions concernant le lexique - dans les trois classes bilingues sont les suivantes:

Tableau 6
Résultats du test morphosyntaxique

Classe	n	Début apprentissage bil.	Résultat ∅ en % de réussite	Résultat max.	Résultat min.	Ecart-type
Sion I	21	1e enfantine	74.8 %	13	6	1.8
Sion II	24	1e enfantine	72.9 %	14	6	2.0
Monthey	22	2e enfantine	70.5 %	14	6	2.1

6.4.2 Analyse des résultats

A ce stade d'apprentissage, la plupart des élèves des trois classes bilingues distinguent les chiffres. Le taux de réussite est de 100 % et de 96 % dans les deux classes sédunoises et de 91 % dans la classe montheysanne. Les quelques élèves ayant répondu faux à cette question ont tout simplement inversé les chiffres : 75 au lieu de 57. A l'exception d'un élève, tous les enfants ont réalisé le transfert positif des paronymes "crocodile ⇒ Krokodil".

Le tableau ci-dessous résume les résultats pour les trois classes par pourcentage et par item :

Tableau 7
Résultats en pourcentage par classe et par item

	Classe séd. I (4e année d'app. bilingue)			Classe séd. II (4e année d'app. bilingue)			Classe month. (3e année d'app. bilingue)	
8	Die Kinder reparieren das Auto	100	12	Otto sitzt nicht auf dem Stuhl	100	8	Die Kinder reparieren das Auto	100
15	Sophie ist grösser als Lionel	100	8	Die Kinder reparieren das Auto	95.8	12	Otto sitzt nicht auf dem Stuhl	100
7	die Bäume	95.2	15	Sophie ist grösser als Lionel	95.8	13	Im Glas ist kein Wasser	100
12	Otto sitzt nicht auf dem Stuhl	90.5	16	Der Schüler gibt der Lehrerin das Heft	95.8	15	Sophie ist grösser als Lionel	100
16	Der Schüler gibt der Lehrerin das Heft	90.5	7	die Bäume	91.7	7	die Bäume	86.4
6	die Hasen	85.7	14	Louise ist die schnellste	91.7	14	Louise ist die schnellste	86.4
10	Sie sind in der Lokomotive	85.7	13	Im Glas ist kein Wasser	87.5	10	Sie sind in der Lokomotive	77.3
17	Der Vater setzt sich auf das Bett	85.7	6	die Hasen	75	16	Der Schüler gibt der Lehrerin das Heft	77.3
13	Im Glas ist kein Wasser	81	10	Sie sind in der Lokomotive	70.8	17	Der Vater setzt sich auf das Bett	68.2
14	Louise ist die schnellste	66.7	18	Der Lehrer hilft ihm	54.2	6	die Hasen	50
11	Er singt ein Lied	61.9	11	Er singt ein Lied	50	18	Der Lehrer hilft ihm	50
18	Der Lehrer hilft ihm	52.4	17	Der Vater setzt sich auf das Bett	50	9	Sie ist im Haus	45.5
9	Sie ist im Haus	42.9	9	Sie ist im Haus	45.8	11	Er singt ein Lied	36.4
19	Der Hund wird von der Katze gebissen	9.5	19	Der Hund wird von der Katze gebissen	16.7	19	Der Hund wird von der Katze gebissen	9.1

Ces résultats peuvent être résumés de la sorte :

- Les élèves n'ont aucune difficulté avec les structures de phrases simples. Les phrases avec des compléments d'objet ne posent pas de problèmes lorsqu'elles ne contiennent pas de pronoms.
- La plupart des enfants reconnaissent le comparatif et la négation avec "nicht" et "kein".
- La quasi totalité des élèves font la distinction entre le singulier et le pluriel lorsque ce dernier est clairement marqué.
- A ce stade d'apprentissage les élèves ne reconnaissent et ne maîtrisent pas le passif.
- Environ la moitié des élèves ont encore de la difficulté avec les pronoms personnels. Une partie des élèves font la distinction entre le singulier et le pluriel des verbes mais n'attachent que peu d'importance aux formes du pronom.

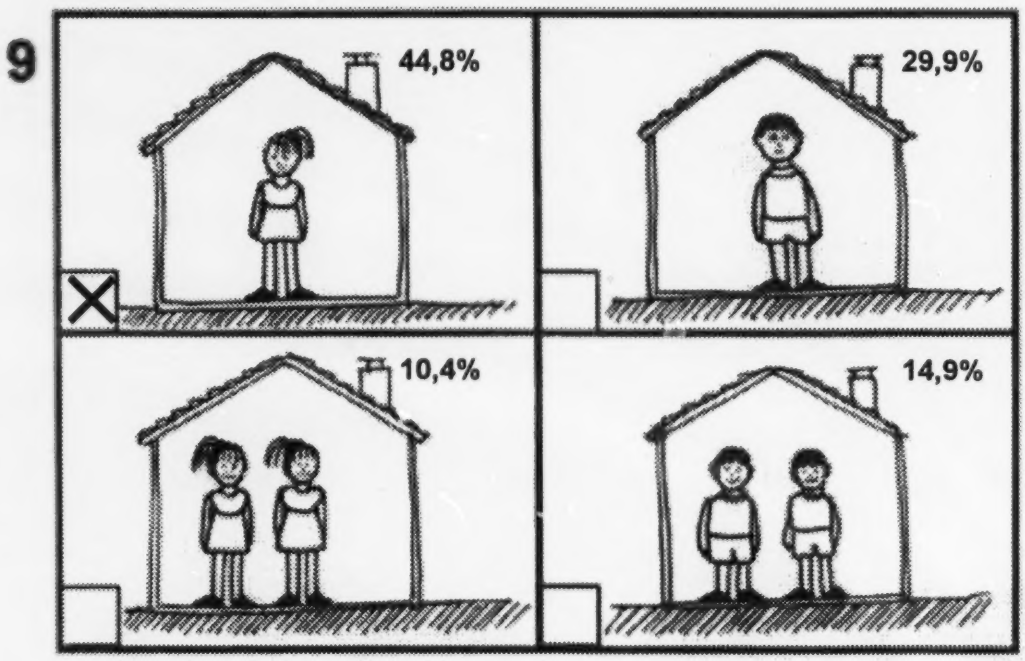


Planche 9 (sie ist im Haus): répartition en fonction des réponses obtenues par image (%)

Environ trois quarts des élèves reconnaissent qu'il s'agit d'une forme au singulier mais plus d'un quart des enfants choisissent l'image avec le garçon à la place de celle avec la fille. La répartition suivante présente beaucoup de similitudes, environ 30% des apprenants optent cette fois-ci pour la 3e personne du singulier au féminin plutôt que pour la forme au masculin.

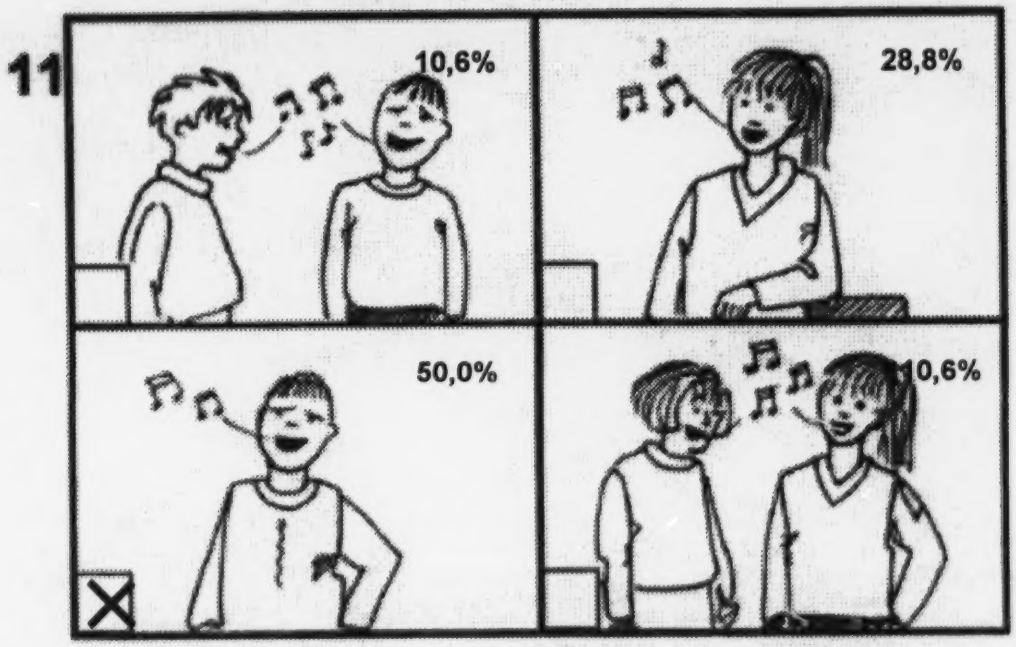


Planche 11 (er singt ein Lied): répartition en fonction des réponses obtenues (%)

Ces choix sont certes arbitraires et ils montrent que ce sont surtout les formes du verbe qui attirent l'attention de l'apprenant lorsque le sujet est autre qu'un nom. Dans la phrase "*Die Kinder reparieren das Auto*", un seul élève se trompe de forme alors que dans l'exemple sous-mentionné plus de 20 % des apprenants - ne pouvant recourir à un référant - choisissent le singulier à la place du pluriel.

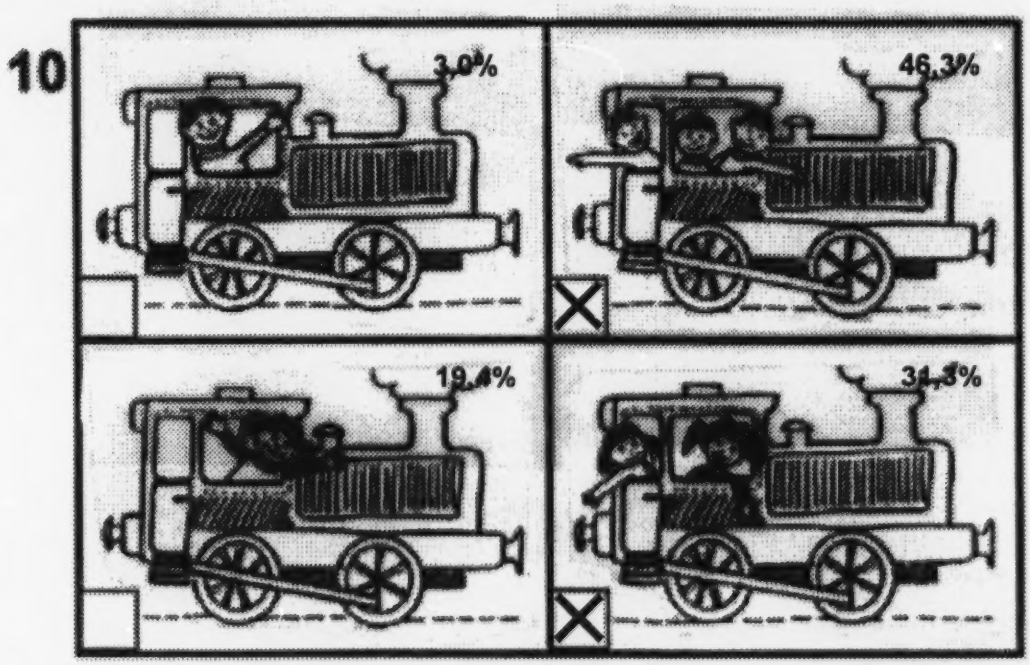


Planche 10 (sie sind in der Lokomotive): répartion en fonction des réponses obtenues (%)

6.5 Composition de structures morphosyntaxiques

Dans un deuxième test portant sur des structures morphosyntaxiques les élèves ont été invités à réaliser des phrases à l'aide de mots isolés.

6.5.1 Descriptif du test

Dans ce test il s'agissait de composer dix phrases à l'aide de cartes coloriées contenant des mots isolés. Chaque phrase était de couleur différente afin d'éviter un mélange des cartes. Pour cette épreuve, l'élève quittait sa salle de classe et il était interrogé individuellement. Après avoir reçu les consignes de l'intervenant, chaque élève pouvait travailler à son rythme. Les élèves devaient composer les phrases en allemand, puis les lire à haute voix et les traduire. Ce test a nécessité, en moyenne, entre 20 et 30 minutes par élève. Environ 57 % des élèves de la classe de Monthey, 95% des élèves de la classe bilingue I et 63 % de la classe bilingue II de Sion ont été testés.

Tableau 8
Test morphosyntaxique: Construction de phrases

Phrase: I	Ich komme aus der Schweiz / + kommt
Phrase: II	Er heisst Peter / + Sie
Phrase: III	Sie schreibt einen Brief
Phrase: IV	Wir sind 9 Jahre alt / + ist
Phrase: V	Heute geht sie nicht in die Schule
Phrase: VI	Aurelia hat keinen Stadtplan
Phrase: VII	Sandra wird nach Paris fahren
Phrase: VIII	Die Katze hat die Maus gefressen
Phrase: IX	Er geht nicht in die Schule, weil er krank ist
Phrase: X	Die Schüler werden vom Lehrer bestraft

Il est évident qu'une bonne partie de ces phrases ne correspondent nullement au stade d'acquisition des apprenants de ces classes bilingues mais cet exercice a été développé dans le but d'observer les stratégies utilisées face à une situation complexe. Ces stratégies efficaces permettent à l'apprenant de remplir une tâche malgré ses moyens linguistiques limités.

6.5.2 Analyse des résultats

A ce stade d'apprentissage, les élèves sont capables de composer des phrases simples au présent (S-V-O), ordre des mots qui ne change pas en L1. Dans plus de 75% des cas, ils commencent leur phrase spontanément par un nom propre ou un pronom (phrase I, III et VI). Dans les phrases simples, la deuxième position est le plus souvent occupée par un verbe. Par contre, d'une manière générale les élèves ont de la difficulté avec les syntagmes prépositionnels.

Entre 80 % et 85 % des élèves des trois classes ont composé correctement la phrase VI (*Aurelia hat keinen Stadtplan)* alors qu'ils ne comprenaient pas le sens du dernier terme. "*Kein*" a été compris par la plupart des élèves, deux enfants l'ont tra-

duit par "petit" [ef 2/10; em 2/16] et un d'eux a d'ailleurs lu "*kleine*" à la place de "*keinen*".

Les élèves ont eu de la peine à analyser le mot composé "*Stadtplan*". Même avec l'aide de l'intervenant qui cachait d'abord la deuxième partie du terme et par la suite la première, peu d'enfants ont réussi à le traduire correctement. Quelques élèves l'ont traduit par "ville plan" [ef 8/2; ef 8/4; em 8/5; em 8/18; ef 2/3]. Dans la phrase III, composée correctement par deux tiers des élèves, la plupart des enfants ont compris le verbe "*schreiben*" mais 20 % ont traduit "*Brief*" par des termes comme "mot, enveloppe, phrase, numéro, histoire".

Pour la première phrase, l'élève devait faire l'accord entre le sujet et le verbe en choisissant parmi deux possibilités : sur une carte le verbe était conjugué à la 1e personne du singulier et sur une autre à la 3e personne du singulier. Dans la classe montheysanne, 50 % des élèves ont choisi le verbe dont l'accord était correct, dans les classes sédunoises ce taux s'élève à près de 70 %. Quant au verbe "*sein*" de la phrase IV - verbe beaucoup plus familier - près de 80 % des formes retenues sont correctes.

Beaucoup d'élèves ne se soucient guère de certaines formes lorsqu'ils lisent à haute voix les phrases qu'ils ont construites. Ils attachent peu ou pas d'importance à l'accord des adjectifs et à la déclinaison des verbes dont ils ne lisent souvent que le radical ou qu'ils transforment en infinitif. Face à certaines situations complexes et compliquées, cette "souplesse d'adaptation" peut s'avérer malicieuse pour résoudre certains problèmes de compréhension. Dans plusieurs cas, l'enfant se concentre sur un terme d'une phrase qu'il connaît déjà, le place et structure les autres éléments de la phrase autour de ce mot.

Les élèves de cet âge n'accordent également que très peu d'importance au genre des pronoms à la 3e personne. Par exemple 15 % des élèves utilisent dans la phrase II "*sie*" pour "*er*" mais traduisent ce pronom par la suite par la 3e personne du singulier au masculin, à part un élève qui le traduit par la 1e personne du singulier. Le pronom à la 3e personne du singulier au féminin de la phrase III "*Sie schreibt ...*" est traduit dans 38.5 % des cas par "il", 30.8 % des cas par "je" et seulement 25.6 % par "elle". Un élève le traduit par la 2e personne du singulier et un autre par la 3e personne du pluriel au masculin.

L'analyse des productions des élèves avec les éléments de la phrase VIII s'avère fort intéressante. 33 % des élèves interrogés structurent déjà correctement cette phrase, c'est-à-dire qu'ils placent le participe passé à la fin de la phrase. 43 % des élèves le mettent en 3e position derrière l'auxiliaire. Ces élèves - à part deux qui ont traduit par "le chat a attrapé la souris" [em 3/13 et ef 3/20] - ont traduit correctement cette phrase. Parmi les trois élèves qui ont écrit la phrase "*die Maus hat gefressen die Katze*" [ef 8/20] ou "*die Maus hat die Katze gefressen*" [ef 3/3; ef 3/9] deux la traduisent littéralement [ef 820; ef 39] et le troisième enfant par "la souris a perdu le chat". Deux élèves se sont simplifiés la tâche en omettant tout simplement le participe et en traduisant "le chat a la souris" [ef 3/1 et em 3/14]. Un élève [ef 2/3] qui a eu un peu plus de difficultés avec cette phrase la compose : "*Die Katze hat Maus gefressen*" et la traduit d'abord par "le chat a souris mangé" et s'auto-corrige après hésitation : "*le chat mange la souris*".

A ce stade d'acquisition, les élèves ne maîtrisent pas la forme du futur. Ceci n'est pas étonnant, car ce temps grammatical est souvent remplacé par le présent. Seuls cinq élèves [ef 3/2; em 3/16; ef 8/2; em 8/5; ef 8/21] - dont deux sont en contact avec la

langue allemande dans leur cadre familial - mettent l'auxiliaire à la 2e position et l'infinitif à la fin et traduisent la phrase:

Sandra va demain Paris vacances [ef 8/2]
Sandra va la nuit à Paris, fahren à vélo, non? [em 8/5]
Sandra va rouler vers Paris [ef 8/21]
Sandra va à Paris [ef 3/2]
Sandra va à Paris [em 3/16]

14 % des élèves forment des phrases sujet - auxiliaire - verbe à l'infinitif. L'omission de l'auxiliaire et son remplacement par le verbe à l'infinitif sont des stratégies formelles de réduction usitées par 10 % des élèves. Une autre stratégie de réduction consiste à remplacer le sujet par l'auxiliaire "*wird*" (10 % des élèves) et de lire "*wir fahren nach Paris*" et de traduire "*on va à Paris*" [em 2/2; em 2/9], "*nous roulons à Paris*" [em 2/11]. Un autre élève lit "*wir fahren nach Sandra*" et traduit par "*je conduis derrière Sandra*" [ef 3/15].

Comme l'illustrent déjà les quelques exemples susmentionnés, une autre difficulté résidait dans le verbe "*fahren*" dont le sens "aller en voiture, en train etc." a été traduit, pour ne citer que quelques exemples, par :

Sandra fait du vélo à Paris [ef 8/3]
Sandra va faire du ski à Paris [ef 8/4]
Sandra fait du vélo à Paris [ef 2/15]
Sandra va skier à Paris [ef 3/3]

Quelques élèves ont traduit la préposition "*nach*" par "*après*":

Nach Paris Sandra wird fahren
(*Après Paris, Sandra va faire du vélo*) [em 2/16]
Nach Sandra wird fahren Paris
(*Après, Sandra va à Paris*) [ef 2/6]

Le recours à des stratégies a également pu être observé dans la réalisation des phrases V, IX et X où de nombreux élèves ont simplifié pour contourner les difficultés. Par exemple pour l'exercice V, 12 % des élèves ont réalisé des phrases du type "*Sie geht in die Schule*" ou "*Sie geht nicht in die Schule*", pour l'exercice IX, 14 % du genre "*Er geht nicht in die Schule*", "*Ist er nicht krank geht er in die Schule*", "*Er geht nicht in die Schule er ist krank*" etc. Certains élèves ont omis l'adverbe de temps pourtant souvent entendu en classe, mais en lisant "*-eute*" à la place de "*heute*" ils n'avaient pas compris son sens.

Dans aucune des phrases où l'adverbe de temps occupe la première position (16 % des phrases produites) il n'y a inversion (x - verbe - sujet). A part un élève [em 2/14] - dont un des parents est de langue allemande - aucun élève ne place le verbe correctement dans la subordonnée. Ces résultats n'ont rien d'étonnant car les élèves ne sont pas encore suffisamment avancés dans leur processus d'acquisition, mais il est fort intéressant d'observer les stratégies que ces élèves déploient pour faire face à des tâches difficiles.

7. Production orale en L2

Pour évaluer la production orale en L2 chaque enfant a été interviewé individuellement par un intervenant de langue allemande. Ces entretiens, enregistrés sur bande sonore, ont eu lieu dans une pièce annexe à la salle de classe et ont duré, en moyenne, entre 8 et 10 minutes. Une vingtaine de ces productions ont pu être transcrites. Les élèves connaissaient déjà les intervenants des évaluations précédentes (2e année enfantine et 1e année primaire) ainsi que des rencontres lors d'observations faites en classe.

Afin de pouvoir tenir compte de la progression dans l'apprentissage de la L2, quelques résultats obtenus à la fin de la 1e année primaire ont été comparés avec ceux réalisés à la fin de la 2e année primaire.

7.1 Déroulement de l'entretien à la fin de la 1e année primaire

A la fin de la 1e année primaire, les compétences productives orales en L2 ont été testées à l'aide d'images (1e image: une famille lors de son déjeuner; 2e image: les enfants saluent leur mère avant de partir à l'école; 3e image: les enfants en salle de classe).

Chaque entretien a débuté avec une question ouverte (*was siehst du auf diesem Bild?)* ce qui a amené les enfants à énumérer des substantifs, fait qui n'est pas dû uniquement aux moyens linguistiques limités dont disposent ces enfants en L2 mais caractéristique qu'on retrouve auprès des élèves du même âge face à une tâche similaire en L1. Par la suite, l'intervenant a posé des questions plus ciblées ce qui a amené l'élève à répondre par des holophrases suffisantes au bon déroulement de la discussion (p.ex. *Was macht die Katze? - trinken* et non *Die Katze trinkt*). Ce type de réponse ne permet pas de tirer des conclusions sur le stade d'acquisition de structures syntaxiques.

7.2 Déroulement de l'entretien à la fin de la 2e année primaire

A la fin de la 2e année scolaire, les enfants ont été invités à raconter le conte *Mamma mia, lass das Zaubern!*, histoire filmée qu'ils avaient vu préalablement en salle de classe. L'album illustré, d'où est tiré le film, contient les mêmes images que celles vues par les enfants sur vidéo et il servait d'aide mémoire. A la fin de l'entretien, la discussion a également porté sur d'autres sujets (loisirs, école, etc.).

Du fait que l'histoire *Mamma mia, lass das Zaubern!* n'a pas été choisie en fonction des thèmes traités en classe et ne tenait pas compte du vocabulaire usité fréquemment à l'école, les élèves ne pouvaient pas recourir à des routines langagières propres au quotidien scolaire.

Ce même test a déjà servi à évaluer les compétences linguistiques à la fin de la 2e année primaire de trois classes bilingues (1996/97 : une classe de Sierre et 1997/98 une classe de Monthey et de Sierre)

7.2.1 Récitation de l'histoire en L1

L'intervenant a demandé à quelques élèves de raconter l'histoire de la sorcière en L1. Ce procédé permet de vérifier de quelle manière des enfants du même âge font face à une situation similaire en L1.

Conventions de transcription	
I	Intervenant
ef	élève (féminin)
em	élève (masculin)
+	pause (d'env. 1 seconde)
#	brève interruption
/	mot interrompu
(???)	énoncé non audible
(elle)	compréhension non assurée
[ja:]	transcription phonétique
((lacht))	commentaire du transcripteur

Exemple 1 : [Ef 3/2] à la fin de la 2P

1 ef *alors euh y'a une sorcière et p'is sa fille + elle s'appelle euh la fille elle s'appelle Lilli et p'is la maman Leila + et p'is elles habitent tout au sommet d'un immeuble et p'is euhm + après Lilli elle est/ elle a une chambre et p'is elle a un oiseau qui s'appelle euh + Zipzip + et p'is l'oiseau il chante chaque matin pour réveiller Lilli + et p'is euh +*

2 I *(...)*

3 ef *+ et p'is euh Lilli elle va voir + euh sa maman et p'is elle est (dans le lit) la maman dort plus et p'is euhm + + et p'is Lilli euh elle elle euh euh va voir la chambre de sa maman et p'is elle a/ elle va lui dire Bonjour + après quand Lilli elle va à l'école les personnes ils se moquent de Lilli parce que sa maman c'est une sorcière + + et p'is alors après Lilli elle rentre (???) elle est fâchée et après elle dit à sa maman et p'is alors après euhm sa maman elle fait un pouding + et p'is après + euhm + + et p'is après ils jouent au jeu de l'oie + et p'is après ils oublient le pouding le chat il dit le/ le pouding après le pouding il devient grand grand et p'is après il est trop grand la maman elle est un peu triste + alors après ils sont/ après il descend il sort par les fenêtres + et p'is y'a tout qui descend de l'immeuble après + y'en a qui disent + qu'est-ce que c'est et p'is alors Lilli elle dit c'est du pouding + gratuit pour vous + et après avec des cuillères + des + + des assiettes + des verres + avec euh + ou bien ils mangent directement + ou bien dans un + + ça ça s'appelle comment?*

4 I (...)

5 ef *et p'is alors après ils disent tous les gens au revoir et p'is ils disent aussi + peut-être merci + p/ pour le pouding et p'is après ils disent au revoir à Leila et Lilli et p'is le balai et p'is après ils partent (dans l') ciel*

Cet exemple montre que l'élève peut raconter l'histoire en L1 sans l'aide de l'intervenant. L'enfant attache beaucoup d'importance au déroulement de l'histoire et fournit également des éléments qui montrent qu'il a compris le récit en L2.

Son récit est relativement stéréotypé, l'enfant se contente souvent des mêmes connecteurs. Dans son récit, l'enfant s'en tient essentiellement au déroulement de la version "originale" en L2 et apporte rarement des éléments nouveaux, c'est-à-dire des détails fournis par les images du livre.

7.2.2 Récitation de l'histoire en L2

Après quelques questions d'ordre général (nom, âge etc.), l'album illustré a permis d'établir le lien avec le film que les enfants avaient vu auparavant. En principe, l'intervenant a commencé par une question ouverte: *Das ist die Geschichte, die ihr heute Morgen gesehen habt. Kannst du mir die Geschichte selber erzählen?* et par la suite, selon les moyens linguistiques des enfants, il les a aidés avec des questions plus ou moins ciblées. A chaque nouvelle image, l'enfant était à nouveau invité à s'exprimer librement.

Les questions de l'intervenant avaient souvent comme objectif de combler les lacunes linguistiques de l'enfant en lui fournissant les éléments manquants. Par exemple, à la ligne 16 de l'entretien 2, l'élève interrompt subitement son énoncé et l'intervenant l'aide en lui posant la question *wo wohnen sie*? pour permettre à l'élève de retrouver le fil conducteur et de poursuivre son récit. Une autre stratégie souvent déployée lors de déficits linguistiques est le recours à la L1 (voir exemple 1, ligne 18).

Exemple 2: [Em 2/1] fin 2P

14	*em*	ein Hexe + + und Lilli ist das öhm Mädchen von das öhm He[gsch]e
15	*/*	ja (...)
16	*em*	ja und + + sie + + +
17	*/*	wo wohnen sie?
18	*em*	auf eine grosse öh + Haus + und einmal + + öh + die + Freunde von + Li/ Lilli + ils se sont moqués d'elle

L'exemple 3 illustre comment un élève - avec l'aide de l'intervenant - raconte l'histoire sans recourir à la L1.

Exemple 3: ef 8/21 fin 2P

1	*ef*	*mmm + + + äh + + äh + + + +*
2	*/*	*wo wohnen Lilli und Leila?*
3	*ef*	***Lilli # und # Leila # wohn**: + + + + äh + + + +*
4	*/*	*sie wohnen in einem ((Hochhaus))/ auf dem Dach von einem Haus*
5	*ef*	***auf # den # Dach # von # ein + Haus***
6	*/*	*ja + mhm + + ((blättert))*
7	*ef*	***+ Lilli + spiel mit seinen Puppe***
8	*/*	*gut ((flüstert))*
9	*ef*	*+ + + das Vögel + + + + äh +*
10	*/*	*weisst du noch wie er heisst?*
11	*ef*	*nein*
12	*/*	*Zipzip*
13	*ef*	***Zipzip + singt** ((l blättert)) + + Lilli + + + äh + + + sein* ma#man/ ***Mama Leila schlaft noch***
14	*/*	*gut*
15	*ef*	***die Katze + weck sie***
16	*/*	*sehr gut ((blättert)) (???)*
17	*ef*	***+ + + Lilli geht zu Schule + die Kinde:r la[x]t***
18	*/*	*gut warum lachen sie?*
19	*ef*	***+ weil das Mama von Lilli ist ein Exe***
20	*/*	*sehr gut und was/ und wie ist Lilli?*
21	*ef*	*+ traurig*

22 I *gut ((blätttert))*
23 ef ***+ LI/ Lilli sagt + ii/ + + in + seine Mama*** *+ + äh*
24 I *was sagt sie?*
25 ef ***+ isch bin traurig***
26 I *gut*
27 ef ***wei die Kinde lacht***
28 I *sehr gut*
29 ef ***+ isch + will nisch essen*** *+*
30 I *(???) was macht Leila?*
31 ef ***Leila koch + Schpudding***
32 I *einen Pudding ja*
33 ef *Pudding*
34 I *ja gut + ((blättert))*
35 ef *ähm* ***+ Lilli und seine Mama + spiel*** *+ ((I blättert weiter))* ***+ nachher die Katze + sag(t) + + der Pu/ Pudding*** *+ äh + + + äh + +*
36 I *also der Pudding wird immer-*
37 ef *+ gross*
38 I *grösser ja genau ((blättert)) +*
39 ef ***[dea] Pudding*** *+ + mm + + + + mm +*
40 I *das ist schwierig hm? + er/ er geht zum Fenster raus*
41 ef ***er gèt zu Fenster aus***
42 I *raus ja und was machen die Leute da?*
43 ef ***+ die Leute sagt ilfe***
44 I *mhm + + ja ((blättert)) und dann?*
45 ef ***+ die Leute*** *+ äh + + + + äh*
46 I *sie füllen*
47 ef ***die füllen + das + Pudding***
48 I *mhm*
49 ef ***+ mit ähm + + Tasse***
50 I *gut ja + sie füllen die Tassen mit Pudding ja genau + sehr gut und am Schluss?*
51 ef ***+ + Lilli und Leila + + äh + + + ss/ geht weg mit das*** *+*
52 I *((zu anderem Schüler)) kannst du schliessen? + + mit dem Besen*
53 ef ***den Besen***
54 I *und was machen die Leute auf dem Haus da?*
55 ef ***er sagen + auf Wiedersehn***

7.3 Résultats

7.3.1 Compréhension orale

L'analyse du discours se limite souvent aux productions orales et a parfois tendance à négliger l'importance des compétences réceptives indispensables au bon fonctionnement d'un entretien.

L'étude des conversations enregistrées démontre que même lors de changements de thèmes abrupts, l'enfant est capable de poursuivre la discussion. Dans l'exemple 4 (lignes 81 et 87), l'intervenant change à deux reprises le sujet et dans l'exemple 5 il pose des questions sur les futures vacances. Dans les deux exemples, les enfants répondent d'une manière adéquate ce qui est d'autant plus remarquable que ces

enfants se trouvent dans une situation de communication peu habituelle pour eux dans laquelle ils doivent créer des liens avec des notions acquises dans un autre contexte en L2. Ceci fait également preuve de compétences réceptives développées.

Exemple 4 : em 2/1 (fin 2P)

81 I ja gut schau mal hier auf diesem Bild kommt die Mama mit dem Besen in die Schule + kommt deine Mama auch mit dem Besen in die Schule?
82 em nein
83 I nein + gut M.
84 em (???) moi j'dois aller en bus
85 I mit dem Bus kommst du in die Schule?
86 em ja
87 I du du hast ein ganz schönes T-Shirt + spielst du Fussball?
88 em ja
89 I ja wo spielst du Fussball
90 em in + FC Sion
91 I ja?

Exemple 5 : em 2/22 (fin 2P)

113 I sie ist froh und sie fliegt weg mit ihrer Mama
114 em ja
115 I P. in zwei Wochen habt ihr Ferien ja?
116 em ja
117 I bleibst du hier in der Schweiz? im Wallis?
118 em nein
119 I wohin gehst du?
120 em (in) Corse
121 I nach Korsika! + und gehst du mit dem Besen?
122 em nein
123 I wie gehst du nach Korsika?
124 em mit äh eine Schipps + Schiff
125 I mit einem Schiff + und mit dem Auto auch?
126 em nein oui (???) Schiff
127 I ihr + und das Auto + kommt das auch auf das Schiff?
128 em ja

7.3.2 Analyse quantitative

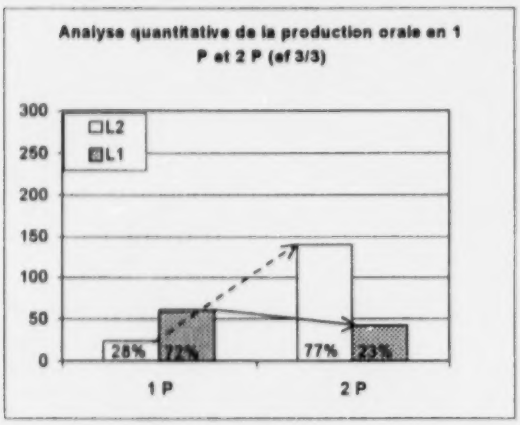
Comparées aux résultats obtenus à la fin de la 1e année primaire par rapport à la quantité de mots produits, les compétences productives ont augmenté sensiblement jusqu'à la fin de la 2e année primaire. D'une part, l'élève produit plus en L2, et d'autre part il fait généralement moins appel à la L1. Mais le recours à certaines stratégies varie d'un enfant à l'autre. Certains élèves n'utilisent jamais la L1 - ce qui aboutit dans la plupart des cas à des énoncés interrompus - et d'autres recourent systématiquement à la L1 pour maximiser l'efficacité de la communication.

Les graphiques 11 à 13 schématisent - à l'exemple des productions orales de trois enfants - la quantité de termes usités à la fin de la 1e année primaire et à la fin de la 2e année primaire en L1 et en L2. L'utilisation de la L1 et de la L2 est exprimée en pourcentage. Les trois élèves ont été choisis en fonction de leurs compétences pro-

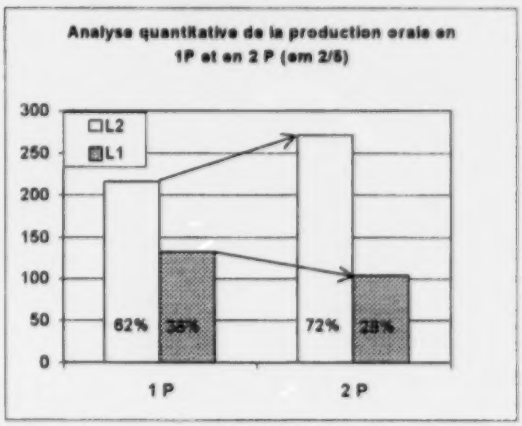
ductives à la fin de la 1e année primaire et ils ont des profils bien différents : L'élève [ef 3/3] est un enfant timide qui, à la fin de la 1e année primaire, n'a produit que très peu d'énoncés en L2. L'élève [em 2/5] est par contre un enfant communicatif qui a - comparé aux autres enfants - formulé un grand nombre d'énoncés en L2. L'enfant [em 3/6] se situe entre ces deux élèves. Il fait partie des enfants qui recourent rarement à la L1.

La comparaison systématique de la quantité d'énoncés montre une grande disparité entre ces trois productions. L'élève [em 2/5] produit à la fin de la 1e année primaire au total 216 mots en L2 alors que l'élève [ef 3/3] ne dit que 24 mots. L'enfant [ef 3/3] s'exprime à la fin de la 1e année scolaire surtout en L1 alors qu'en fin de 2e année primaire ce taux diminue et l'élève exprime déjà 140 mots en L2. Bien que l'élève [ef 3/3] produise toujours moins de mots que l'élève [em 2/5] en allemand, ses progrès sont considérables.

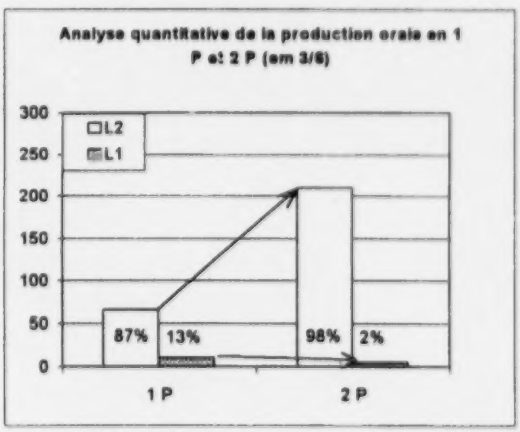
Graphique 11



Graphique 12



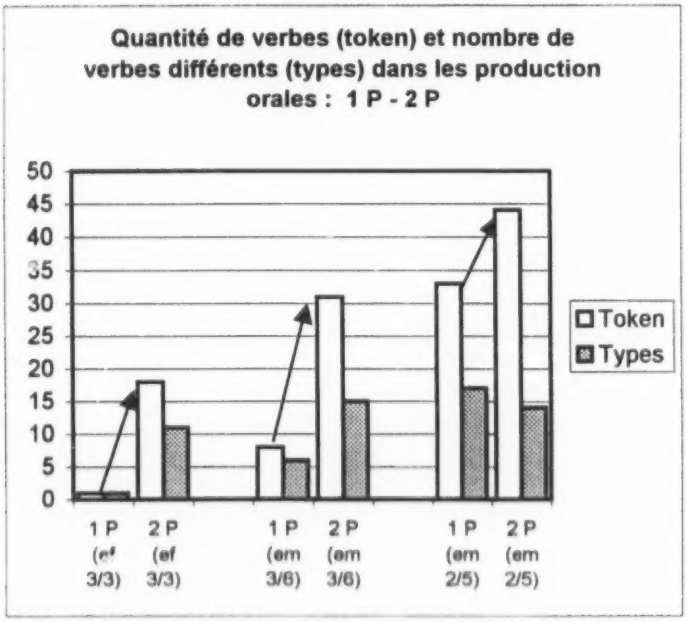
Graphique 13



Non seulement la quantité de la production mais également la diversité du lexique augmentent. Le graphique suivant illustre la quantité (token) et la diversité (types) des verbes utilisés à la fin de la 1e et à la fin de la 2e année primaire. Par exemple, l'élève [em 3/6] emploie dans son récit à huit reprises six verbes différents (*essen,*

trinken, schreiben, strecken, lesen, stehen**)[4]. Une année plus tard, ce même élève produit à trente-trois reprises quinze verbes différents (*sein, wissen, haben, heissen, kommen, schlafen, gehen, lachen, sagen, spielen, vergessen, weggehen, essen, mögen, machen*).

Graphique 14



A la fin de la 2e année primaire, la quantité de verbes produits par enfant a augmenté. La quantité de verbes divers a augmenté pour deux élèves, l'enfant [em 2/5] produit beaucoup avec un nombre peu diversifié de verbes.

8. Caractéristiques de l'interlangue

L'interlangue se caractérise par des étapes successives dans le processus d'acquisition d'une L2, étapes dans lesquelles les productions langagières de l'apprenant représentent des approximations systématiques de la langue-cible. Ce système intermédiaire plus ou moins stabilisé est fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence. Il est la manifestation d'un processus créatif et constructif faisant partie du développement bilingue.

A la fin de la 2e année primaire, l'interlangue varie d'un enfant à l'autre mais son analyse permet de soulever quelques caractéristiques communes.

[4] Un * signale les verbes utilisés par l'intervant qui ont été repris par la suite par l'enfant.

8.1 Transferts L1-L2

Les élèves des classes bilingues valaisannes ont déjà une maîtrise de la L1 lorsqu'ils débutent leur apprentissage en L2. Ces enfants se réfèrent alors à leur répertoire linguistique et incluent, dans leur apprentissage, des aptitudes et savoir-faire déjà développés en L1. Ils transfèrent des éléments et des traits de la L1 dans la L2. Ces éléments peuvent être aussi bien d'ordre phonétique, lexical, syntaxique que sémantique. Les exemples suivants montrent les emprunts faits par les élèves, dans leurs productions orales, à la fin de la 2e année primaire :

transferts syntaxiques	em 2/1-22	*weil die Mama von Lilli* ***ist*** *eine Hexe*
	ef 2/21-46	*weil er* ***ist*** *traurig*
	em 3/6-110	*ich* ***bin gegangen*** *in die + + piscine*
	em 3/6-74	*nachher* ***sie essen*** *die Pudding*
emprunts lexicaux[5]	ef 2/19-106	*ich kann* ***frappen***
	ef 2/19-122	*er* ***prepariert*** *ein Zupp* ***maschigen***
transferts morphosyntaxiques	em 2/14-36	*und Lilli sagt* ***an*** *seine Mama*
	ef 3/22-36	***für*** *nehmen das Essen von Lilli*

Les transferts les plus souvent observés sont ceux d'ordre syntaxique. Le verbe de certaines phrases allemandes n'a pas la même position que celui des phrases françaises correspondantes. Par exemple, en allemand dans les propositions subordonnées le verbe conjugué occupe la dernière place. Les autres éléments constitutifs du groupe verbal sont placés immédiatement avant.

proposition subordonnée avec le verbe à la fin :
weil er traurig ***ist***
weil er* ***ist* *traurig* (ef 2/21-46)
(parce qu'il ***est*** *triste)*

groupe verbal disjoint (place de la forme conjuguée du verbe et place des autres constituants verbaux)
ich ***bin*** *in die piscine* ***gegangen***
ich* ***bin gegangen* *in die + + piscine* (em 3/6-110)
(je suis allé à la piscine)

inversion
nachher ***essen*** *sie den Pudding*
nachher sie* ***essen* *die Pudding* (em 3/6-74)
(après ils ***mangent*** *le pouding)*

Par contre, la structure d'une phrase énonciative simple est dans les deux langues pareille (S-V-O) et c'est celle qui est la plus souvent utilisée par les enfants. L'ordre des mots dans d'autres types de phrases - utilisé dans une dizaine de production - est celui de la L1. Dans quelques cas isolés, le verbe conjugué est placé à la fin de la proposition subordonnée. Les rares productions de formes verbales à plusieurs constituants se font selon les règles de structure de la L1.

[5] Un emprunt lexical à la L1 avec une adapation phonétique à la L2 est rare.

8.2 Stratégies de réduction formelle

L'apprenant recourt à des stratégies de réduction formelle lorsque certaines règles et éléments sont encore trop compliqués ou lorsqu'il les considère comme peu importants. Ceci est par exemple le cas lorsque les enfants omettent les désinences ou produisent des modes impersonnels du verbe à la place de formes personnelles.

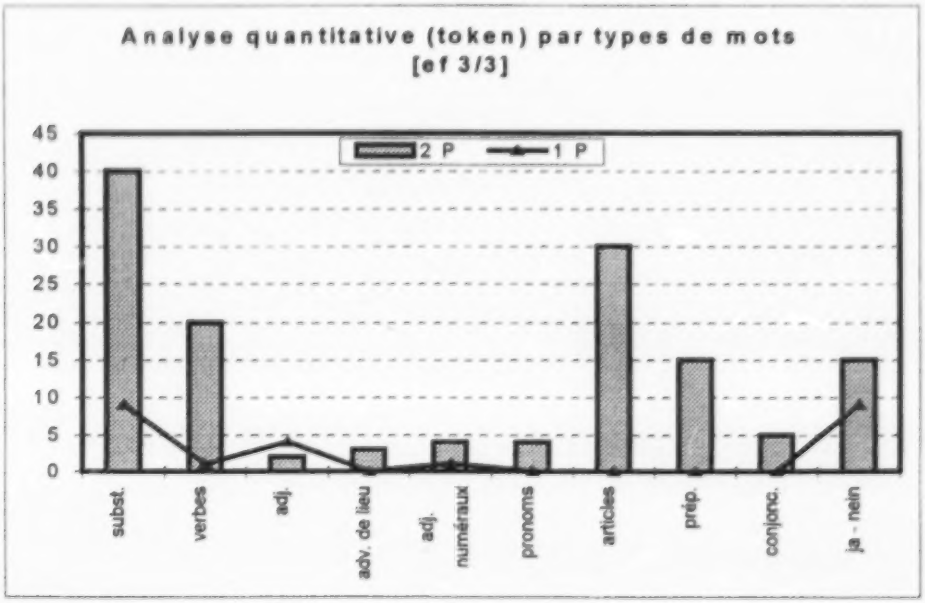
Infinitif à la place du verbe conjugué	em 2/9- 6	*Lilli* ***spielen***
	ef 3/9-60	*Leila* ***spielen*** *mit Lilli*
Radical à la place du verbe conjugué	em 3/6-68	*alles* ***geh*** *weg*
	em 3/6- 34	*er* ***heiss*** *Zipzip*

Les verbes usuels comme "*sein*" et "*haben*" sont souvent conjugués correctement à la 3e personne du singulier. Par contre, pour la 1e personne du singulier du verbe "*haben*", l'élève [em 3/6] utilise aussi souvent la forme à l'infinitif que la forme conjuguée.

Les élèves ont mémorisé un certain nombre d'énoncés dont ils comprennent globalement le contenu sémantique sans pour autant être capables de les analyser et d'expliquer les unités qui les composent (chunks). Dans les chunks employés par les élèves la forme conjuguée du verbe est correcte (p.ex.: *ich weiss nicht*).

Une stratégie - souvent observée dans les productions de fin de 1e année primaire - consiste à ne pas employer des termes grammaticaux qui jouent un rôle essentiellement structurel (prépositions, articles, conjonctions etc.). A la fin de la 2e année primaire, l'apprenant construit des énoncés plus complexes et ne recourt presque plus à cette stratégie comme le montre bien le tableau suivant :

Graphique 15



Une autre stratégie de réduction se caractérise par le remplacement d'un terme spécifique par un mot au sens plus large, par exemple "*gehen*" für "*laufen, fliegen etc.*".

Exemple 6 : ef 3/15 (fin 2 P)

67 I was machen die zwei?
68 em + sie gehen + + +
69 I sie fliegen weg
70 em ja

Ce stade d'acquisition est également marqué par l'application de règles générales sans tenir compte des spécificités grammaticales. L'apprenant est capable de déduire des règles et d'utiliser celles qui lui sont les plus familières. Cette phase de généralisation et "d'irrégularités" est indispensable au processus d'apprentissage d'une langue et les différentes étapes de ce processus de grammaticalisation implicite peuvent servir d'indicateurs. Les élèves des classes bilingues utilisent à la fin de la 2e année primaire souvent le pronom personnel "*er*" pour le féminin, le neutre ou pour les formes au pluriel. En langue allemande, le pronom *er* n'est utilisé que pour la 3e personne du singulier au masculin alors que le pronom *sie* peut s'utiliser pour la 3e personne du singulier au féminin, pour la 3e personne du pluriel et pour la forme de politesse. Dans une première phase d'acquisition, les apprenants tendent à attribuer à une forme apprise qu'un seul sens ou qu'une fonction. L'acquisition de morphèmes ou mots monosémiques précéderait alors celle de formes polysémiques.

8.3 Stratégies de réduction fonctionnelle

Les stratégies de réductions formelles permettent à l'apprenant de communiquer en L2 en comblant certaines lacunes linguistiques. A part ces stratégies de réduction formelle il existe également des stratégies de réduction fonctionnelle qui consistent par exemple à changer de sujet ou à interrompre un énoncé.

Dans l'exemple suivant, l'élève esquive la difficulté que lui pose le récit de l'histoire en L2 en énumérant les objets qu'il voit sur les images :

Exemple 7 : em 8/18 (à la fin de la 2P)

1 I sehr gut hör mal M. kannst du mir die Geschichte auf Deutsch erzählen hm? versuch mal
2 em + + hm + das ist die Blume
3 I mhm
4 em + das ist ein # Auto
5 I ja + aber die Geschichte + wen sehen wir da?
6 em das ist eine Teppi
7 I ja
8 em + das ist Lilli

Un déficit linguistique entraîne quelques fois une interruption de l'énoncé et un changement de thème. L'élève [ef 8/21] émet à plusieurs reprises des signes d'hésitations et les pauses deviennent plus longues :

Exemple 8 : ef 8/21 (à la fin de la 2P)

4 ef j'dois lire?
5 I nein nicht lesen + erzählen
6 ef mmm + + + äh + + äh + + ⇦

7 l wo wohnen Lilli und Leila?
8 ef Lilli # und # Leila # wohn: + + + + äh + + + + ⇦
9 l sie wohnen in einem/ auf dem Dach von einem Haus
10 ef auf # den # Dach # von # ein + Haus
11 l ja + mhm + + ((blättert))
12 ef + Lilli + spiel mit seinen Puppe
13 l gut
14 ef + + + das Vögel + + + + äh + ⇦
15 l weisst du noch wie er heisst?
16 ef nein

Mais dans la plupart des cas, l'apprenant essaye d'éluder la difficulté en alternant les codes. Par ces stratégies "d'achèvement" l'élève recourt ponctuellement à la L1 pour résoudre un problème et pour pouvoir poursuivre l'entretien. Dans l'exemple 9, l'élève ne traduit qu'un mot, dans l'exemple 10 tout un énoncé est traduit en L1 :

Exemple 9 : em 2/14 (fin 2 P)

48 em und seine + und Lilli sagt an Leila + sein Mutter + (???) + das Hexe + ich will nicht essen + und Leila ist äh + ***inquiet***

Exemple 10 : em 2/1 (fin 2 P)

39 l sie ist im Bett und Lilli + wohin geht Lilli?
40 em + ***dans la chambre***
41 l ins Zimmer

Dans le cas suivant, l'apprenant signale son déficit linguistique par une question explicite en L1 :

Exemple 11 : em 2/9 (fin 2 P)

66 em magique + und öh Lilli + öhm + + ***comment on dit énervée****?*

Des questions concernant l'organisation du test ou les consignes sont posées en L1 (*l : Kannst du die Geschichte erzählen? e : je dois lire? l : nein, erzählen*).

Exemple 12 : em 2/14 (Ende 2. PS)

13 l sehr gut + kannst du mir die Geschichte erzählen? nicht lesen + erzählen
14 em + ***äh en français ou en allemand?***
15 l auf Deutsch
16 em + Heila und Lilli + + auf + leben auf ein + äh + + [habschta?]

Des observations qui ne sont pas en lien directe avec le récit se font également en L1 : *e : t'as loupé une page*. Les enfants considèrent que les questions qui ne portent pas directement sur l'histoire ne font pas partie du test et ils répondent alors systématiquement en L1 :

Exemple 13 : em 8/18 (fin 2 P)

1 l ja + was hast du am Sonntag gemacht?

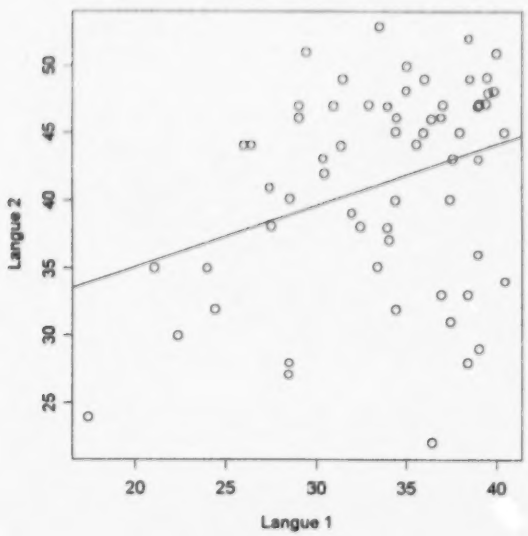
2 em + nn Sonntag bain j'ai mm j'ai fait un cœur pour la/ la fête des pères
3 I + kannst du das auf Deutsch sagen?
4 em nein
5 I nicht
6 em + j'étais à la grotte aux fées + visiter + et p'is mm regarder la télé
7 I was hast du gesehen im Fernsehen?
8 em + moi j'ai r'gardé c'était / c'était un film de sorcières mais elles étaient gentilles

9. Comparaisons des résultats et corrélations

Les élèves de Monthey n'ont bénéficié de l'enseignement bilingue officiel[6] qu'à partir de la 2e année enfantine. D'une manière générale, ces enfants sont moins avancés dans leur apprentissage que les enfants ayant débuté en 1e année enfantine. A la fin de la 2e année primaire, leurs résultats quantitatifs en L2 ont été comparés à ceux des élèves de Sion ayant déjà commencé en 1e année enfantine. La différence entre ces résultats est très significative[7]. Par contre, les résultats des deux classes sédunoises sont proches et leurs moyennes ne présentent donc pas de différence significative.

Pour ces trois classes, ces données quantitatives ont également été comparées aux résultats obtenus en L1. L'analyse de ces données montre qu'il existe une corrélation significative entre ces deux performances[8] :

Graphique 16
Comparaison des résultats L1 et L2

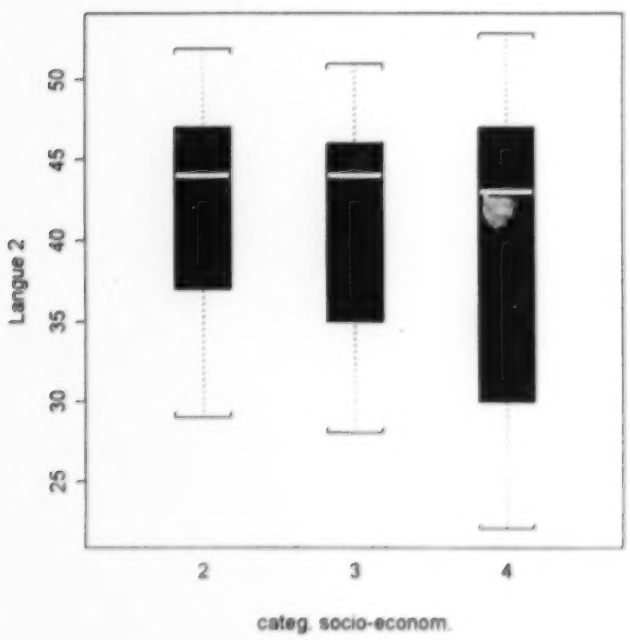


[6] Quelques élèves ont eu des cours en L2 payés par les parents en 1e année enfantine.
[7] Test d'égalité des moyennes (analyse de la variance) : p-value = 0.0054.
[8] Pearson's product-moment correlation : p-value = 0.012, cor 0.3166.

Le niveau de maîtrise de la L1 semble donc être en rapport avec la facilité ou la difficulté avec laquelle les enfants acquièrent la L2. Par contre, les résultats des enfants en L2 ne diffèrent guère en fonction du milieu socio-économique (voir graphique 17).

Vu le nombre trop restreint d'élèves étant en contact avec une langue autre que le français ou l'allemand, cette analyse ne permet pas de montrer si la présence d'une autre langue a une influence sur l'acquisition de la L2.

Graphique 17
Comparaison résultats L2 et milieux socio-économiques



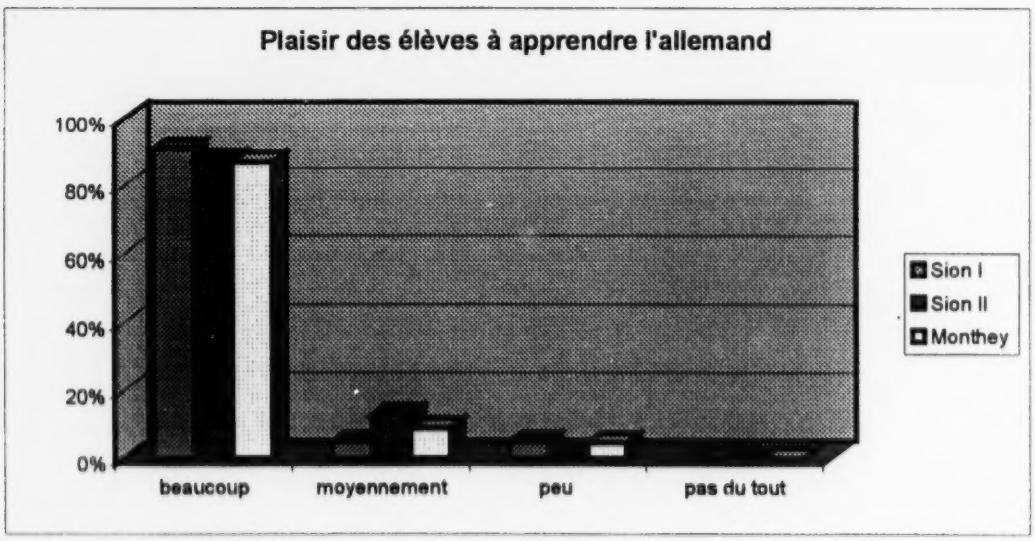
10. Attitudes des élèves et auto-évaluation

Par le biais d'un questionnaire, les élèves ont été interrogés à la fin de la 2e année scolaire sur leur satisfaction à apprendre l'allemand. 88.4 % des élèves disent avoir beaucoup de plaisir dans cet apprentissage. Trois quarts des élèves aiment entendre parler l'allemand, un seul élève répond par "pas du tout". Cette attitude positive est certainement un élément très réjouissant de cette enquête. Après trois ou quatre années d'enseignement bilingue, les enfants ont toujours du plaisir à apprendre et à entendre l'allemand (cf. graphique 18).

81.2 % des élèves apprécient beaucoup l'enseignement de disciplines non-linguistiques en L2, 14 % moyennement et 4 % peu. Plus de trois quarts des élèves des classes bilingues montrent beaucoup d'engouement pour le chant en L2 mais, d'une manière générale, ont moins d'affinité pour l'écriture. 73.9 % des répondants se montrent très intéressés par les activités de lecture et 17.6 % moyennement. Environ deux tiers des élèves issus des trois classes bilingues aiment beaucoup dialoguer en allemand, environ 9 % n'aiment guère s'exprimer en L2.

Une question portait sur la réaction des élèves face à une consigne incomprise. La majorité des élèves répondent qu'ils demandent dans une telle situation des explications plus précises à l'enseignant. Une partie des élèves essaye d'abord de comprendre en relisant la consigne, en réfléchissant ou en se concentrant. Un élève écrit qu'il arrête de parler et un autre précise qu'il "cherche dans sa tête".

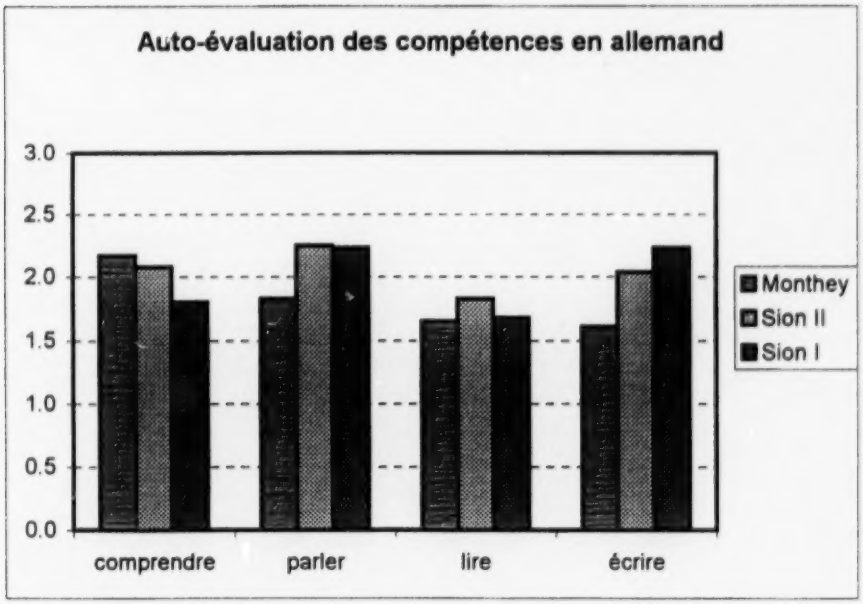
Graphique 18



Les apprenants ont également été invités à auto-évaluer leurs compétences productives (expression orale et écrite) et réceptives (compréhension orale et écrite) selon l'échelle suivante : 0 = compétences jugées très insuffisantes, 1 = compétences jugées insuffisantes, 2 = compétences jugées bonnes, 3 = compétences jugées très bonnes. Pour chacune des quatre compétences, une moyenne a été calculée par classe.

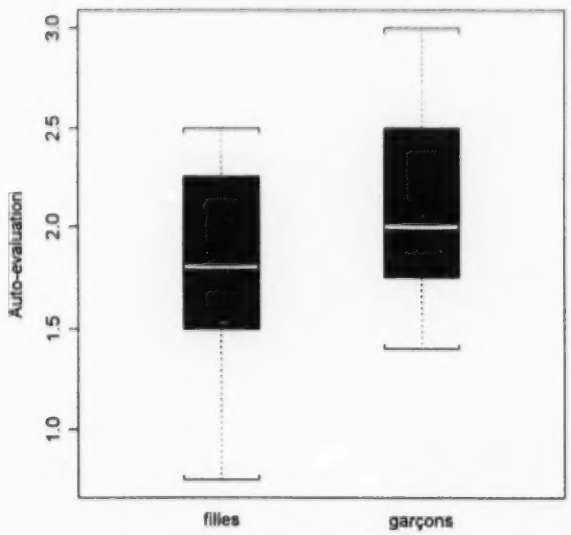
Les trois classes jugent leur compréhension orale moyenne à bonne. Il est surprenant de constater que ce sont les élèves les plus avancés dans leur apprentissage bilingue - c'est à dire les enfants des deux classes sédunoises - qui jugent, d'une manière générale, leurs compétences productives supérieures à leurs compétences réceptives :

Graphique 19

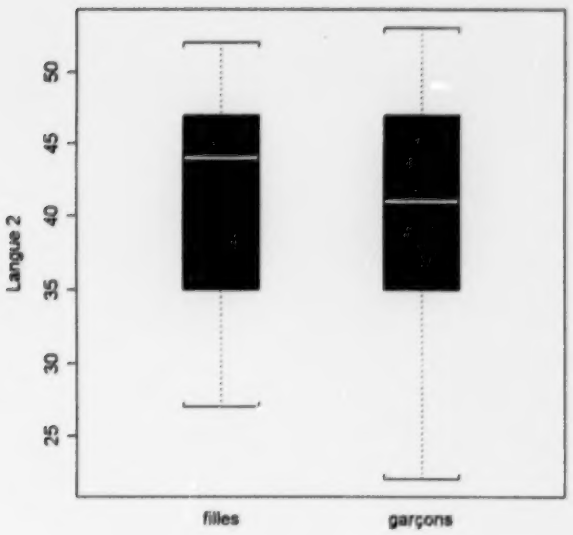


Les filles n'évaluent pas leurs compétences de la même manière que les garçons. Les garçons ont, en général, une plus grande confiance en eux et une bonne opinion de leurs capacités et compétences. Les filles ont plutôt tendance à se sous-estimer alors que leurs résultats en L2 sont, en moyenne, supérieurs à ceux obtenus par les garçons (voir graphisme 2) :

Graphique 20
Auto-évaluation des compétences en L2 filles et garçons



Graphique 21
Résultats par sexe



11. Conclusion

La présente étude a été mandatée par le Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais (DECS) et par les communes de Monthey et de Sion. Elle fait suite à des évaluations antérieures dont les résultats ont été publiés en 1995 et en 1996[9].

Cette étude porte sur l'évaluation des acquisitions en L1 et en L2 des élèves des classes bilingues ainsi que sur leurs attitudes envers l'apprentissage de l'allemand. Pour les mathématiques, discipline enseignée essentiellement en L2, un autre mandat a été confié par le DECS à Georges Antille, animateur de mathématiques. Quant à Monique Pannatier, animatrice de L2, elle a réalisé une enquête sur l'opinion des parents et des enseignants des élèves des classes bilingues.

La comparaison des résultats en L2 de la 1e année primaire avec ceux de la 2e année montre qu'en une année les compétences réceptives orales se sont sensiblement améliorées chez l'apprenant. L'enfant est capable de se familiariser avec des contenus plus complexes, adaptés à ses connaissances en L2, son âge et son développement cognitif. Il réagit à des inputs linguistiques fournis par des intervenants autres que l'enseignant; en principe il est capable de réagir à un changement de thèmes abrupt et arrive à faire face à une situation de communication relativement complexe.

La progression en production orale se caractérise par le fait que l'apprenant fait moins appel à la L1, qu'il dispose d'un répertoire linguistique plus large ce qui lui permet de produire des énoncés plus longs. La production d'holophrases - c'est-à-dire de phrases à une seule unité - prépondérante en 1e année - a fait place, en 2e année primaire, à des phrases plus élaborées.

Cette étape d'acquisition est marquée par l'accumulation de nombreuses informations que l'apprenant doit gérer. Le recours à des moyens développés dans sa première phase d'acquisition ne lui suffit plus pour faire face à cette quantité de savoirs stockés et à des situations de plus en plus complexes. Débute alors la phase d'accumulation constituée d'étapes successives et basée sur l'interaction de différents processus : L'apprenant reconnaît, extrait, segmente, analyse des modèles et déduit des règles morphosyntaxiques. Cette démarche exploratrice implique d'émettre et de tester des hypothèses, par conséquent à produire des irrégularités qui sont souvent considérées comme un défaut d'apprentissage, alors qu'elles manifestent les efforts de l'apprenant.

Rien d'extraordinaire en quelque sorte à ce que les élèves apprennent et progressent de la première à la deuxième année; ce qui est important en revanche, c'est de constater que ces apprentissages en L2 se sont constitués sans que l'acquisition de la L1 ne soit perturbée pour autant.

Les résultats de cette enquête montrent en effet que :

- l'enseignement bilingue n'affecte pas l'apprentissage de la L1: dans l'ensemble, les résultats obtenus par les élèves en L1 sont positifs; ils sont comparables à ceux obtenus par les élèves d'autres classes parallèles non-bilingues;

[9] Evaluations de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1993/1994 et 1994/1995 (IRDP Recherches 95.103 et 96.104).

- les compétences en L1 jouent un rôle dans l'acquisition de la L2; l'acquisition de la L2 présente à la fois des ressemblances et des différences avec celle de la L1;
- tous les élèves des classes bilingues ont fait des progrès en L2 de la 1e à la 2e année primaire;
- l'enseignement/apprentissage bilingue précoce facilite l'acquisition d'une L2; les résultats en L2 diffèrent d'une manière significative entre les élèves ayant commencé l'apprentissage bilingue en 1e enfantine et ceux ayant commencé en 2e enfantine. Une année supplémentaire d'apprentissage bilingue a donc des répercussions positives;
- les résultats en L2 varient d'un élève à l'autre, comme d'ailleurs ceux en L1;
- Le contexte bilingue favorise le passage d'un système linguistique à l'autre et permet à l'apprenant de développer une tolérance linguistique et culturelle; les réponses au questionnaire attestent la motivation et l'attitude positive des enfants des classes bilingues envers la L2 et son apprentissage;
- Par contre, la composition socio-économique des classes bilingues diffère de celle des classes parallèles du même site; l'enseignement bilingue intéresse plus particulièrement des familles de niveau socio-économique élevé.

A l'exception de ce dernier point, les résultats obtenus sont, dans leur ensemble, concluants et favorables.

L'expérience d'apprentissage bilingue précoce mérite donc d'être poursuivie. Toutefois, il s'agit là de résultats intermédiaires et il serait intéressant d'analyser comment se poursuit cet apprentissage, quels sont ses avantages et où se situent les limites d'une telle démarche. Il serait également important d'étudier comment l'apprentissage d'une L2 intervient dans la réflexion métalinguistique, et qu'elle est l'ampleur de l'effet de l'acquisition d'une deuxième langue sur la compétence en L1. Avec un échantillon plus important, il s'agirait également de déterminer l'influence d'une langue autre que le français ou l'allemand sur l'apprentissage bilingue. L'attitude positive des élèves face à l'apprentissage bilingue est un facteur fort réjouissant qui ressort de cette étude. Il s'agirait toutefois de vérifier si cet engouement pour l'enseignement bilingue persiste à moyen et long terme et s'il diffère en fonction des âges des apprenants et en fonction du type d'enseignement proposé.

Les performances bilingues ne se constituent pas de la somme de deux compétences monolingues. L'examen des performances langagières a fourni de nombreuses occasions d'observer des interactions aussi riches que variées entre deux langues, révélatrices des tâtonnements de l'apprenant dans la construction de sa compétence d'enfant bilingue. Une pédagogie par trop focalisée sur le français comme langue maternelle et référence unique constituerait assurément un obstacle majeur à un apprentissage plurilingue et à une reconnaissance de la langue d'origine des élèves allophones.

Bibliographie

Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.

Blondin, Christiane et al. (1998): *Foreign languages in primary and pre-school education: contexts and outcomes. A review of recent research in the European Union*. Berlin: Cornelson.

Bregy, Anne-Lore; Fuchs, Gabriela; Weiss, Jacques (1995): *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1993/94*. Neuchâtel: IRDP (Recherches 95.103).

Bregy, Anne-Lore; Brohy, Claudine; Fuchs, Gabriela (1996): *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95*. Neuchâtel: IRDP (Recherches 96.104).

Bregy, Anne-Lore; Brohy, Claudine; Fuchs, Gabriela (1998): *Enseignement bilingue. Le point sur la recherche*. Bulletin d'information de la CIIP/SR/TI et de l'IRDP.

Brohy, Claudine (1998): *Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse*. Soleure: Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse.

Brohy, Claudine; Bregy, Anne-Lore (1998): Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: What's in a name? *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA)*, 67, 85-99.

Brohy, Claudine (1999): *L'enseignement bilingue/ l'enseignement précoce des langues secondes en Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP (Regards 99.3002).

Diehl, Erika (1999): Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA)*, 70, 7-26.

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht – Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Doyé, Peter (1997): Bilingualer Unterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8, 161-195.

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Frenck-Mester, Cheryl; Gaonach'h, Daniel (1998): L'étude psycholinguistique du bilinguisme. *Psychologie française*, tome 43, N° 4.

Fuchs, Gabriela; Werlen, Iwar (1997): *Zweisprachige Schule Brig-Glis. Zwischenbericht nach zwei Jahren teilimmersivem Unterricht. Schuljahr 1995/96 und 1996/97*. Brig-Glis, Bern: Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit/ Centre universitaire de recherche sur le plurilinguisme.

Gajo, Laurent (1998): *Vous avez dit immersion?* Bulletin de linguistique appliquée (VALS/ASLA), 67.

Gajo, Laurent; Matthey, Marinette (1997): Le bilinguisme: un atout dans l'acquisition d'une troisième langue? *InterDialogos: Idées pour une éducation en contextes pluriculturels*, 2, 30-33.

Greva, Esther; Clifton, Susan (1994): The Development of First and Second Language Reading Skills in Early French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 646-667.

Hutter, Gardi; Louis, Catherine (1997): *Mamma mia, lass das Zaubern!* Zürich u.a.: Nord-Süd Verlag.

Khomsi, Abdelhamid (1987): *Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale*. Paris: Les Editions du Centre de psychologie appliquée.

Kubanek-German, Angelika (1996): *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich.* München: Goethe-Institut (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 5).

L'enseignement des langues dans l'académie en 1996-97. Strasbourg: Académie de Strasbourg et Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, août 1997.

Mäsch, Nando (1995): Bilingualer Bildungsgang. In:*Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel: UTB, 338-342.

Matthey, Marinette (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale.* Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Merten, Stefan (1997): *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Peltzer-Karpf, Annemarie; Zangl, Renate (1998): *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs.* Tübingen: Gunter Narr.

Perregaux, Christiane (1994): *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture.* Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Porcher, Louis; Groux, Dominique (1998): *L'apprentissage précoce des langues.* Paris: Que sais-je? Presses universitaires de France.

Porté, Graziella (1999): *Un caso di valutazione di sistema: la scuola media valdostana dal 1995 al 1998.* Assessorato all'Istruzione e Cultura.

Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission formation générale pour élaborer un «Concept globale pour l'enseignement des langues» à la CDIP. Berne: CDIP, 15 juillet 1998.

Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.* Ismaning: Hueber.

Repenser l'enseignement des langues. Quelles suites donner au «Concept national pour l'enseignement des langues»? Journée d'information, Université de Neuchâtel 28 mai 1999. Neuchâtel: IRDP (Communications 99.5001).

Résonances. Mensuel de l'école valaisanne. Apprentissage précoce des langues. N° 4, décembre 1999.

Saada, El Hadi (1999): *Ecole primaire genevoise, bilinguisme précoce et contexte interculturel.* Genève: Service de la recherche en éducation.

Szagun, Gisela (1991): *Sprachentwicklung beim Kind.* Weinheim: Beltz.

Wegener, Heide (1998): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb.* Tübingen: Gunter Narr (Language Development 24).

Weiss, Jacques; Wirthner, Martine (1989): *Les connaissances en français à la fin de la 2ème année primaire.* Neuchâtel: IRDP (Recherches 89.106)

Wode, Henning (1993): *Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien Methoden Ergebnisse.* Ismaning: Hueber.

Zangl, Renate (1998*): Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb.* Tübingen: Gunter Narr.

Zangl, Renate; Peltzer-Karpf, Annemarie (1998): *Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs.* Tübingen: Gunter Narr.